

LIANA VALE DOS SANTOS MARQUES

**O MEU MUNDO É O TEU MUNDO: ESTRATÉGIAS
DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM
ESCOLAS REGULARES.**

Orientador: Profº. Dr. Thiago Alves Nunes Rodrigues Tavares

**Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2016

LIANA VALE DOS SANTOS MARQUES

**O MEU MUNDO É O TEU MUNDO: ESTRATÉGIAS
DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM
ESCOLAS REGULARES.**

Dissertação defendida em provas públicas para
Obtenção do Grau de Mestre em Educação no Curso
de Ciências da Mestrado em Educação conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias no dia 25 de Novembro com o Despacho
Reitoral nº 396/2016 com a seguinte composição de
Júri:

Presidente - Professor Doutor Óscar Conceição de
Sousa

Arguente - Professora Doutora Rosa Serrada Duarte

Orientador - Professor. Doutor Thiago Alves Nunes
Rodrigues Tavares

Co-Orientadora - Professora Doutora Maria Odete
Emygdio da Silva.

Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

Podemos dizer que todo conhecimento que vem do amor possui a excelência da perfeição. Acima de tudo, quem aprende e quem ensina precisa antes de tudo do amor. Na verdade, todo conhecimento possui também a culminância da distinção quando se designa o amor. O amor é a sublimação do saber.

(CUNHA, 2014).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus fontes de inspiração Divina, força, perseverança e discernimento para que eu pudesse concluir essa dissertação.

Agradeço a minha mãe (In memoriam) por ter me transferido os ensinamentos necessários para que eu caminhasse com meus próprios pés e me transferindo a visão do estudo como uma fonte de prazer inesgotável.

Agradeço ao meu marido, Rômulo Marques, por todo amor, companheirismo, colaboração e por me apoiar e estar ao lado principalmente neste período.

Aos meus amigos e familiares por compreenderem minhas ausências por diversos momentos nessa etapa tão importante na minha vida.

A professora Marisa Pascarelli por toda sua sabedoria, paciência e compreensão. Assim como, pela oportunidade de enriquecimento teórico científico e aprendizagem.

Ao Dr. Thiago Alves pelas orientações.

A Dra. Maria Odete pela sua atenção e questionamentos que me fizeram crescer e construir uma dissertação de melhor qualidade.

Agradeço aos diretores das escolas participantes do projeto pela confiança e disponibilidade para o desenvolvimento de minha dissertação.

Agradeço aos professores e pais participantes do estudo; o meu muito obrigada pela disponibilidade de durante as férias de participarem da capacitação de forma entusiasmada, participativa e colaborativa. Momento inesquecível.

Agradeço a todos os meus pacientes com autismo que despertaram o interesse de maior estudo na área e fizeram encanta-me, apaixonar-me e a fazer-me enxergar o mundo de uma outra forma. O meu muito obrigada por ensinar-me que a teoria é muito importante, mas que o fundamental é o amor, cada pequena evolução um grande aprendizado, que gera enormes evoluções.

Dedico este trabalho, especialmente a minha mãe (In memoriam) meu exemplo, minha eterna protetora. Dedico ainda, ao meu marido Rômulo, meu companheiro, meu cúmplice, meu amor.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é caracterizado por atrasos no neurodesenvolvimento, com inabilidades em três áreas: Linguagem, comunicação e interesses restritos, possuindo características variadas, recebendo a denominação de espectro. A escola é um importante espaço de identificação e desenvolvimento das áreas que estão deficitárias em crianças com autismo, sendo fundamental que a escola seja inclusiva para o desenvolvimento desses indivíduos. O processo inclusivo é um caminho, ou seja, jamais se poderá atingi-lo por completo, necessitando assim de reflexões das formas de ensinar do professor, assim como sua interação com os alunos. A Análise do Comportamento Aplicada – ABA compreende o aluno como ser único, que deve ser comparado apenas com ele mesmo, sendo fundamental para o processo inclusivo de todas as crianças na escola, uma vez que valoriza as diferenças individuais e de estratégias que favorece a aprendizagem do aluno, devendo o professor estar constantemente avaliando o desenvolvimento do aluno e criando estratégias que melhorem a aprendizagem deste. Com isso, a pesquisa teve como objetivo avaliar as estratégias de inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, a partir de uma capacitação da comunidade escolar e pais. A pesquisa foi dividida em três etapas: Na etapa primeira foi realizada entrevista junto aos professores sobre os repertórios comportamentais dos alunos, os pais responderam o Inventário Vineland sobre as habilidades e déficits dos alunos e análise funcional do aluno em sala; Na segunda etapa, foi realizada uma capacitação com a comunidade escolar e pais sobre inclusão, autismo e princípios ABA; na terceira etapa, foi realizado novamente entrevista junto aos professores, inventário Vineland e análise funcional dos alunos. Os dados coletados foram categorizados e desenvolvidos gráficos com a frequência dos comportamentos antes e após a capacitação. Concluiu-se que todas as crianças do estudo apresentaram evolução em alguma área e principalmente no desenvolvimento da comunicação. Foi verificado que as professoras modificaram suas ideias referentes à inclusão e ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Porém, alguns obstáculos foram observados, como: desmotivação dos professores, conflitos entre membros da escola, regras escolares rígidas, falta de um mediador e profissional de inclusão na escola.

Palavras chave: Autismo, escola, inclusão, ABA, comportamento.

ABSTRACT

The Autistic Spectrum Disorder (TEA) is characterized by delays in neurodevelopment, with disabilities in three areas: language, communication and restricted interests, having different characteristics, receiving the denomination of spectrum. The school is an important space for the identification and development of areas that are deficient in children with autism, and it is fundamental that the school be inclusive for the development of these individuals. The inclusive process is a path, that is, it can never be achieved completely, thus necessitating reflections of the teacher's teaching methods, as well as his interaction with the students. The Applied Behavior Analysis (ABA) understands the student as a unique being, which must be compared only to himself, being fundamental to the inclusive process of all children in school, since it values individual differences and strategies that favors learning Of the student, and the teacher must constantly evaluate the development of the student and creating strategies that improve the student's learning. Thus, the research aimed to evaluate the strategies of inclusion of students with autism in regular schools, from a training of the school community and parents. The research was divided into three stages: In the first stage, an interview with the teachers about the behavioral repertoires of the students was carried out, the parents answered the Vineland Inventory on the skills and deficits of the students and the functional analysis of the student in the classroom; In the second stage, a training was conducted with the school community and parents on inclusion, autism and ABA principles; In the third stage, was held again interview with the teachers, Vineland inventory and functional analysis of the students. The collected data were categorized and developed graphs with the frequency of behaviors before and after the training. It was concluded that all the children in the study presented evolution in some area and mainly in the development of the communication. It was verified that the teachers modified their ideas regarding the inclusion and development of learning strategies. However, some obstacles were observed, such as: teachers' lack of motivation, conflicts among school members, rigid school rules, lack of a mediator and professional inclusion in school.

Key words: Autism, school, inclusion, ABA, behavior.

ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA - Transtorno do Espectro Autista

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

DSM-IV-TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Ed. texto revisado

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

DSM III - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais 3ª edição

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TID - Transtorno Invasivos do Desenvolvimento

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

CHAT - Checklist for Autism in Toddlers

M-CHAT - Modified CHAT

AOSI - Autism Observation Scale for Infants

ITC - Infant-Toddler Checklist

FYI - First Year Inventory

ESAT.- Early Screening for Autistic Traits

CARS - Childhood Autism Rating Scale

ADIR - Autism Diagnostic Interview Revised

ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule

PEP III - Psycho Educational Profile

WISC III - Escala de Inteligência de Weschler

TALC - Teste de Avaliação da Linguagem na criança

EACPV - Escala de avaliação da comunicação pré-verbal

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAA - Sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada

PECS - Sistema de Comunicação alternativa por figuras

CS - Estimulo Condicionado

US - Estimulo Incondicionado

DRL - Reforço Diferencial de Taxa Baixa

DRH - Reforço Diferencial de Taxa Alta

DRO - Reforço Diferencial de Comportamento Zero

Sd - Estímulos Discriminativos

FR - Reforço Contínuo

VR - Razão Variável

FI - Intervalo Fixo

ECAV - Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland

Índice de Tabelas Tabela

Tabela 01. Grupo de Alunos.....	89
Tabela 02. Grupo de Professores.....	90
Tabela 03. Grupo Coordenação/Direção	91
Tabela 04. Grupo de Pais.....	92
Tabela 05. Entrevista Aplicada aos Professores – Messias.....	107
Tabela 06. Entrevista Aplicada aos Professores – Fausto.....	119
Tabela 07. Entrevista Aplicada aos Professores – Bruno.....	128
Tabela 08. Entrevista Aplicada aos Professores – Francisco.....	136
Tabela 09. Entrevista Aplicada aos Professores – Manuel.....	146
Tabela 10. Entrevista Aplicada aos Professores – José.....	155
Tabela 11. Entrevista Aplicada aos Professores – Antônio.....	165

Índice dos Gráficos

Gráfico 1. Área da Comunicação – Messias.....	110
Gráfico 2. Área da Autonomia – Messias.....	111
Gráfico 3. Área da Socialização – Messias.....	112
Gráfico 4. Área da Motricidade- Messias.....	113
Gráfico 5. Comportamentos Desajustados- Messias.....	113
Gráfico 6. Comportamento Problema- Messias.....	115
Gráfico 7. Antecedentes- Messias.....	116
Gráfico 8. Consequências- Messias.....	117
Gráfico 9. Área da Comunicação – Fausto.....	121
Gráfico 10. Área da Autonomia – Fausto.....	122
Gráfico 11. Área da Socialização – Fausto.....	122
Gráfico 12. Área da Motricidade- Fausto.....	123
Gráfico 13. Comportamentos Desajustados- Fausto.....	124
Gráfico 14. Comportamento Problema- Fausto.....	125
Gráfico 15. Antecedentes- Fausto.....	126
Gráfico 16. Consequências- Fausto.....	127
Gráfico 17. Área da Comunicação – Bruno.....	130
Gráfico 18. Área da Autonomia – Bruno.....	131
Gráfico 19. Área da Socialização – Bruno.....	131
Gráfico 20. Área da Motricidade- Bruno.....	132
Gráfico 21. Comportamentos Desajustados- Bruno.....	133
Gráfico 22. Comportamento Problema- Bruno.....	133
Gráfico 23. Antecedentes- Bruno.....	134
Gráfico 24. Consequências- Bruno.....	135
Gráfico 25. Área da Comunicação – Francisco.....	138
Gráfico 26. Área da Autonomia – Francisco.....	139
Gráfico 27. Área da Socialização – Francisco.....	140
Gráfico 28. Área da Motricidade - Francisco.....	141
Gráfico 29. Comportamentos Desajustados - Francisco.....	141
Gráfico 30. Comportamento Problema - Francisco.....	142
Gráfico 31. Antecedentes - Francisco.....	143

Gráfico 32. Consequências - Francisco.....	144
Gráfico 33. Área da Comunicação – Manuel.....	148
Gráfico 34. Área da Autonomia – Manuel.....	149
Gráfico 35. Área da Socialização – Manuel.....	150
Gráfico 36. Área da Motricidade - Manuel.....	150
Gráfico 37. Comportamentos Desajustados - Manuel.....	151
Gráfico 38. Comportamento Problema - Manuel.....	152
Gráfico 39. Antecedentes - Manuel.....	153
Gráfico 40. Consequências - Manuel.....	154
Gráfico 41. Área da Comunicação – José.....	157
Gráfico 42. Área da Autonomia – José.....	158
Gráfico 43. Área da Socialização – José.....	159
Gráfico 44. Área da Motricidade - José.....	160
Gráfico 45. Comportamentos Desajustados - José.....	160
Gráfico 46. Comportamento Problema - José.....	161
Gráfico 47. Antecedentes - José.....	162
Gráfico 48. Consequências - José.....	163
Gráfico 49. Área da Comunicação – Antônio.....	167
Gráfico 50. Área da Autonomia – Antônio.....	168
Gráfico 51. Área da Socialização – Antônio.....	168
Gráfico 52. Área da Motricidade - Antônio.....	169
Gráfico 53. Comportamentos Desajustados - Antônio.....	170
Gráfico 54. Comportamento Problema - Antônio.....	170
Gráfico 55. Antecedentes - Antônio.....	171
Gráfico 56. Consequências - Antônio.....	173

Índice

Introdução	18
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	24
1 Exclusão, integração e inclusão.....	25
1.1 Processo Histórico.....	27
1.2 Educação Inclusiva.....	31
1.3 Capacitação de professores	37
1.4 Adaptações curriculares.....	44
1.4.1 Programa educacional Individualizado – PEI	47
2 Transtorno do Espectro Autista – TEA	47
2.1 Percurso Histórico do Autismo.....	48
2.2 Tríade de Incapacidades de Wing.....	50
2.2.1 Comunicação.....	50
2.2.2 Socialização.....	51
2.2.3 Interesses restritos.....	51
2.3 Diagnóstico e Avaliação de Habilidades	52
2.4 Tratamento.....	55
2.5 A escola	57
2.6 Análise do Comportamento Aplicada.....	62
2.6.1 Sistema de Comunicação alternativa por figuras – PECS.....	63
3 Análise do Comportamento	64
3.1 Comportamento Respondente.....	64
3.2 Comportamento Operante	67
3.2.1 Análise Funcional	67
3.2.2 Antecedente – Resposta – Consequência.....	68

3.2.3 Reforço	69
3.2.4 Discriminação	72
3.2.5 Comportamento.....	72
3.2.6 Punição	72
3.2.7 Comportamento Verbal	74
3.2.8 Análise do Comportamento Aplicada a Educação.....	75
3.2.9 Mediador Escolar	76
Capítulo II – Caminhos da Pesquisa.....	79
4 Metodologia.....	80
4.1 Tipo de Pesquisa	80
4.2 Natureza da Pesquisa	81
4.3 Autorização para Aplicação da Pesquisa	81
4.4 Locus da Pesquisa.....	81
4.5 Categorização das Escolas.....	82
4.5.1 Escola Orquídea.....	82
4.5.1.1 Proposta Pedagógica.....	82
4.5.1.2 Missão e Princípios.....	83
4.5.1.3 Projetos Educacionais.....	84
4.5.2 Escola Margarida.....	85
4.5.2.1 Proposta Pedagógica.....	85
4.5.3 Escola Girassol.....	86
4.5.3.1 Proposta Pedagógica.....	86
4.5.3.2 Objetivos da Educação Infantil.....	88
4.5.4 Escola Cravo	88
4.6 Questão de Partida	88
4.7 Objetivo da Pesquisa.....	88
4.8 Sujeitos da Pesquisa.....	88
4.8.1 Grupo de Alunos	89
4.8.2 Grupo de Professores	90
4.8.3 Grupo de Coordenação/Direção	91
4.8.4 Grupo de Pais	92

4.9 Instrumentos da Pesquisa	92
4.9.1 Entrevista.....	92
4.9.2 Análise Funcional	93
4.9.3 Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland – ECAV	93
4.9.4 Observação Sistemática	94
4.10 Procedimentos da Pesquisa	95
4.10.1 Contatos, concretização da pesquisa e obtenção do consentimento informado dos participantes.....	95
4.10.2 Etapas da Pesquisa.....	96
4.10.2.1 Etapa 01:Traçar a linha de base do perfil educacional dos alunos.	96
4.10.2.2 Etapa 02: Intervenção	97
4.10.2.2.1 Conteúdo e Cronograma da Capacitação	97
4.10.2.2.2 Sujeitos participantes da Capacitação	101
4.10.2.2.3 Assessoria a Inclusão e estratégias ABA	101
4.10.2.3 Etapa 3: Reaplicação dos Instrumentos após a Capacitação	103
Capítulo III - Resultados e Discussões.....	105
5 Resultados e Discussões.....	106
5.1 Participante: Messias.....	107
5.1.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Messias.....	107
5.1.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – Messias.....	109
5.1.3 Análise dos repertórios Comportamentais – Messias.....	114
5.1.4 Considerações - Messias.....	118
5.2 Participante: Fausto.....	119
5.2.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Fausto.....	119
5.2.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – Fausto.....	120
5. 2.3 Análise Funcional – Fausto.....	125
5.2.4 Considerações - Fausto.....	128
5. 3 Participante: Bruno.....	128
5.3.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Bruno.....	128
5.3.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – Bruno.....	130

5.3.3 Análise Funcional – Bruno.....	133
5.3.4 Considerações - Bruno.....	135
5.4 Participante: Francisco.....	136
5.4.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – – Francisco.....	136
5.4.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – Francisco.....	138
5.4.3 Análise Funcional – Francisco.....	142
5.4.4 Considerações - Francisco.....	145
5.5. Participante: Manuel.....	146
5.5.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com – Manuel.....	146
5.5.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – Manuel.....	148
5.5.3 Análise Funcional – Manuel.....	152
5.5.4 Considerações - Manuel.....	154
5.6 Participante: José.....	155
5.6.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com – José.....	155
5.6.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – José.....	157
5.6.3 Análise Funcional – José.....	161
5.6.4 Considerações - José.....	164
5.7 Participante: Antônio.....	165
5.7.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Antônio.....	165
5.7.2. Conhecendo as Habilidades e Déficits – Antônio.....	167
5.7.3 Analise Funcional – Antônio.....	170
5.7.4 Considerações - Antônio.....	174
Capítulo IV – Considerações Finais.....	175
Referências.....	181
ANEXOS	I
A – Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland	II
B – Análise Funcional do Comportamento.....	XII
C – Parecer Consubstanciado do CEP.....	XIII

APENDICES.....	XVI
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....	XVII
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	XX
Entrevista Aplicada aos Professores.....	XXII

Introdução

O senso comum afirma que os indivíduos com autismo não vivem neste mundo, sendo totalmente alheios ao que ocorre ao seu redor. Porém, a realidade não é exatamente essa, eles percebem o mundo de uma forma diferente da maioria das pessoas, com respostas fora do padrão, sendo na realidade extremamente sensíveis, mas com dificuldades de selecionar os estímulos e de se comunicar. Essa visão de que vivem no seu mundo surgiu nas primeiras pesquisas realizadas que comparavam o autismo à esquizofrenia (MACIEL & FILHO, 2009).

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é caracterizado por prejuízos, que podem ser severos e precoces, nas áreas da socialização, comunicação e interesses restritos, podendo além disso causar déficits na cognição. Os desafios dos familiares começam pela busca do diagnóstico, que muitas vezes não é realizado precocemente, e posteriormente necessitam aprender como lidar com os sintomas e a carência de serviços de saúde, educação e lazer, especializados na área. Devido à necessidade de reestruturação familiar, que é exigido para o desenvolvimento da criança com TEA, ocorre sobrecarga emocional e física dos membros da família, principalmente da mãe, diminuindo a qualidade de vida de todos os membros da mesma, podendo ser amenizado por diagnóstico efetivo e melhoria das redes sociais de apoio e saúde (GOMES, 2015).

A identificação de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado nos últimos anos, com estimativa de atual prevalência um a cada 100 indivíduos, sendo provavelmente explicado pelo aumento do conhecimento e as mudanças diagnósticas que se tornaram mais abrangentes. Com isso, também aumenta a variabilidade dos déficits de interação social, comunicação, comportamento e intelectual, sendo o último representando 50% dos indivíduos com autismo (KHOURY et al, 2014).

O diagnóstico tardio agrava os problemas comportamentais, ocorre maior fracasso nas interações sociais e escolar. Apesar do autismo não ter “cura”, estratégias comportamentais e educacionais podem minimizar os déficits da criança. Assim, é imprescindível que o indivíduo com TEA seja acompanhado por profissionais capacitados para promover seu desenvolvimento e qualidade de vida (SANTOS et. al., 2014).

A escola é um importante contexto de desenvolvimento infantil e de contato com outras crianças, tornando-se um lugar que as dificuldades de comunicação, interação e interesses restritos poderão ficar mais observáveis, facilitando o diagnóstico. Ao ser identificada a tríade de déficits a intervenção deve ser realizada o mais precoce, assim a escola deverá promover

estratégias psicopedagógicas para que ocorram maior aprendizado e desenvolvimento de acordo com as necessidades do aluno.

A educação inclusiva tem provocado atualmente grandes debates político-educacionais no Brasil, sendo discutidas as demandas educativas dos alunos, como: características físicas, étnicas, culturais, socioeconômicas, etc. Assim como, implementação de políticas públicas a fim de provocar transformações educacionais, nos sistemas de ensino e na qualidade do atendimento no ambiente escolar, devendo criar espaços escolares para todos os alunos, independente de suas diferenças, possam aprender e usufruir dos contextos escolares com autonomia. Para a promoção da inclusão na escola é importante a formação docente e práticas educativas dos profissionais que valorizem as diferenças, sendo essenciais adaptações físicas, curriculares e atitudinais no ensino. Com isso, a falta de planejamento do docente provoca uma integração, mas não inclui os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE (RIBEIRO; LIMA & SANTOS, 2009).

O maior desafio da inclusão escolar é romper com o preconceito, superando a anomia, através da formação dos cidadãos que compreendem e respeitam a realidade e o limite de cada sujeito. Para isso, é fundamental o resgate de uma educação como ação estratégica baseada na formação, mobilização e construção da criticidade e participação e não apenas a inclusão de recursos tecnológicos. Com isso, incluir significa “mudanças de hábitos, costumes, conhecimentos, valores, habilidades, criatividade e competências” (CASTRO & GAUTHIER, 2009. p.320).

A integração e a inclusão são formas que propõem a inserção da criança com deficiência em escolas regulares, porém a inclusão compreende uma forma mais radical, completa e sistemática, que envolve modificações na concepção político-pedagógica da escola (SAMPAIO & SAMPAIO, 2009).

O conhecimento sobre o autismo é essencial para diminuir as diferenças individuais, pois com uma maior conscientização pode-se eliminar alguns estigmas que impedem o desenvolvimento do indivíduo devido a mitos que o autista vive no seu mundo e que é incapaz de interagir e aprender.

Nos últimos anos, ocorreu um aumento do número de matrícula de indivíduos com TEA na escola regular, porém os professores percebem como maior desafio é promover a aprendizagem e interação destes, proporcionando realmente o processo inclusivo. Para isso, o professor deve ter formação adequada que envolve competências técnicas e acesso as estratégias psicopedagógicas mais indicadas (MENEZES, 2013).

Os professores apresentam carência em capacitações a respeito do TEA, podendo por meio do conhecimento promover trabalhos efetivos de inclusão modificando a realidade de vida destas crianças (FELÍCIO, 2007).

Com a formação deficitária ou sem preparação, a inclusão não apresenta possibilidade de ser efetiva, podendo piorar os déficits do indivíduo por ser um ambiente que favorece os fracassos escolares e de interação.

De acordo com levantamento que a pesquisadora realizou no site de busca Google, o Ceará apresenta carência em cursos de capacitação em autismo. No Brasil, a maioria dos cursos ocorrem na região Sul e Sudeste. Há oferta de alguns cursos online, de valores elevados. A realização de cursos de capacitação com os professores nessa área poderia beneficiar os alunos.

Como profissional em psicologia clínica em atendimento a crianças com diagnóstico de autismo, a pesquisadora percebeu a dificuldade que alguns professores têm em identificar o transtorno e de que forma conduzir esse aluno em sala de aula. Em visita a algumas escolas, os professores perguntavam se a criança apresentava possibilidade de aprendizagem e melhora do transtorno, afirmando que não foram capacitadas para isso.

Além do exposto, alguns professores por desconhecerem o assunto e não saberem como lidar com as dificuldades do aluno, quando a criança é diagnosticada, sentem um alívio por achar que não tem responsabilidades sobre o não aprendizado do aluno, desconhecendo que mesmo o diagnóstico do aluno sendo de autismo o professor pode possibilitar a aprendizagem do aluno, uma vez que estudos afirmam que esse aluno é totalmente capaz de aprender e que a forma de intervenção, envolvimento profissional e identificação precoce serão determinantes no seu desenvolvimento.

A inclusão no Brasil ainda é investigada de forma discreta, obtendo maiores interesses nos últimos anos. O papel da escola é proporcionar o ambiente de inclusão para que o aluno possa desenvolver suas capacidades (FELÍCIO, 2007). Afirma que é um equívoco oferecer a todas as crianças com autismo o mesmo currículo educacional, pois existem diferentes graus de comprometimento, podendo ser mais ou menos grave o quadro do indivíduo, sendo as características da criança que irá determinar o tipo e intensidade de intervenção clínicas e pedagógicas. O grupo de pessoas com TEA não é homogêneo, onde todos os indivíduos são iguais e sim heterogêneo e singular. Ao pensar no processo de inclusão eficaz é necessário considerar as características individuais dos alunos, o ambiente escolar e familiar (MENEZES, 2012).

Ao ser realizada uma intervenção educacional adequada, as crianças com TEA podem melhorar o seu aprendizado e aumentar as possibilidades de ingresso na faculdade (KHOURY et. al., 2014).

A participação da família é essencial no processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA, uma vez que esses alunos apresentam dificuldades de generalizar as competências aprendidas para outros ambientes (HEWITT, 2006).

A escola é a principal responsável por repassar conteúdos acadêmicos e valores de convivência social aos alunos, porém só terão valor e continuidade se os indivíduos forem preparados para as contingências fora do ambiente escolar. “A educação complementa o ensino acidental”, ou seja, o ensino que pode ocorrer a qualquer momento sem programação. No entanto, a educação envolve a criação de novos comportamentos, devendo ser planejada. Com isso, os analistas do comportamento consideram que para atingir esse objetivo deve ter um formato, denominado de Instrução Programada. O objeto de estudo da Análise do Comportamento Aplicada – ABA é o comportamento, como essa forma de intervenção considera o sujeito como único e que apenas com um programa de ensino individualizado é que pode ocorrer aprendizagem, sendo avaliado constantemente tendo como referência o próprio sujeito. Então, dentro dessa perspectiva todos os indivíduos deveriam estar incluídos na escola, não necessitando assim, de adaptações, uma vez que todo material deveria ser individualizado (BAGAILOLO, GUILHARDI & ROMANO, 2011).

A ABA tem por objetivo instalar novos repertórios comportamentais na criança autista, eliminando ou adequando os comportamentos indesejáveis, possibilitando assim, aprendizagem de forma mais funcional (SANTOS, 2009).

A Análise do Comportamento aplicada tem como objeto de estudo o comportamento, que ao ser aplicado ao contexto escolar busca compreender as variáveis que determinam o comportamento, devendo seguir alguns princípios, como: planejar o aprender para que seja mantido por reforço positivo, de forma que a aprendizagem torne por si um reforço natural, devendo ocorrer o “*feedback*” imediato para manter o seu interesse e desempenho, assim, o aluno só deve ser comparado com ele mesmo, identificando os pré-requisitos para aprendizagem de uma tarefa e sendo apresentada por ordem de complexidade, expondo o aluno apenas para o material que ele se encontra preparado para o processo de aprender, necessitando que o desempenho do aluno seja monitorado e aprendizagem seja programada de forma a minimizar os erros (BAGAILOLO et. al., 2011).

Diante do exposto, enfatiza-se a importância deste estudo na busca de ampliar os conhecimentos atualizados relacionados ao autismo, inclusão escolar e os princípios ABA,

sendo fundamentais estudos que possam promover reflexões sobre inclusão, pois somente com discussões sobre o tema é que se poderá caminhar nesse processo.

Com isso, surgiu uma indagação: Quais resultados poderiam ser observados na inclusão de crianças com TEA, a partir da capacitação de pais e comunidade escolar?

Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi avaliar os efeitos de uma capacitação em educação inclusiva de crianças com autismo, na perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada à escola, após capacitação de pais e comunidade escolar.

A investigação foi do tipo qualitativo uma vez que os dados foram recolhidos por observação e palavras, sendo analisados na íntegra, respeitando todos os detalhes, sendo do tipo aplicada com objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática e solução de problemas específicos. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: Entrevista organizada pela pesquisadora, análise funcional da situação (instrumento organizado e utilizado pelos analistas do comportamento para observação) e inventário de comportamentos adaptativos de Vineland (que bastante utilizado para levantar dados sobre o desenvolvimento de pessoas com autismos).

Como o processo de inclusão é uma tarefa complexa, necessita o engajamento de todos os entes envolvidos, podendo assim, incluir novos repertórios comportamentais junto ao aluno com TEA e proporcionar melhor aprendizado, uma vez que este último é essencial para que se produza verdadeiramente a inclusão. Porém, poderão surgir novos obstáculos ao processo de inclusão, como a grande quantidade de alunos na sala, o currículo escolar inadequado ao aluno com autismo, carência de tecnologias adaptáveis ao aluno na escola devido ao investimento financeiro que a esta necessita dispor, dificuldades de comprometimento das outras pessoas participantes da equipe escolar, maior número de profissionais especializados fornecendo constante capacitação e assessoria à escola, entre outros.

O trabalho está dividido em Introdução e 04(quatro) capítulos. Na Introdução foi explanado sobre o as características do autismo, assim como, as dificuldades relacionadas as formas de intervenção e o papel da escola com a proposta de educação inclusiva e os desafios que a compõem, foi ainda, descrito como a ABA pode contribuir nas estratégias inclusivas, sendo apresentados o problema, objetivos e relevância da pesquisa.

No Capítulo I foi realizando um levantamento bibliográfico sobre os temas inclusão escolar, TEA e ABA. No tema Inclusão escolar foi também discutido sobre a exclusão e integração, acompanhados dos processos históricos, assim como, a capacitação de professores e avaliações adaptativas. No tema TEA, foi abordado o processo histórico do autismo, características, diagnóstico, tratamento, envolvimento da escola. O terceiro tema ABA foi

realizado um levantamento dos princípios que rege a análise do comportamento e a aplicação destes princípios no ambiente escolar.

No Capítulo II foi abordado o percurso metodológico da pesquisa, sendo assim, identificado o tipo de pesquisa, instrumentos utilizados, local e sujeitos da pesquisa. Foi ainda abordado o procedimento utilizado.

O Capítulo III refere-se a discussão e resultados, foi explanado os dados coletados na pesquisa sendo categorizados em tabelas, codificados em gráficos, e separados de acordo com a criança.

Por ultimo foi apresentada as considerações finais, sendo cruzados os dados produzidos nas tabelas e gráficos, assim como entre participantes.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1 - Exclusão, integração e inclusão

E as nossas crianças?
Ora, essas com certeza adoram todas as flores: cada uma de uma cor, um formato, um aroma. Todas diferentes, mas todas sendo flores... (CARNEIRO & ZANIOLO, 2012, P. 138).

Na educação inclusiva, o professor necessita mudar suas atitudes, deixando sua solidão, falso domínio e com coragem assumindo seu preconceito, dificuldades, medo e impotência diante da diversidade, podendo com isso assumir novas estratégias (CAMPBELL, 2009).

A inclusão envolve um conflito histórico de ordem social, determinado pela exclusão social, pois a sociedade, a todo momento, é excludente, ou seja, promove a desigualdade (MACHADO, 2009).

Somente com a participação da comunidade através de ações coletivas é possível ocorrer a inclusão social, onde os excluídos podem recuperar a dignidade por meio do acesso à educação, saúde, serviços sociais, cultura, lazer e etc. Não basta assim, leis isoladas que garantam esses acessos, mas um engajamento do poder público com ações proativas e preventivas. Para a verdadeira inclusão deve ocorrer uma transformação social. Apesar de ser uma tarefa difícil e complexa, deve-se parar de acreditar que representa com isso uma utopia, e procurar soluções para os problemas, pois muitas atitudes são possíveis de serem realizadas, pelo menos como forma de minimizar a exclusão (CAMPBELL, 2009).

É impossível falar de inclusão sem compreender o processo de exclusão do funcionamento social, sendo fundamental perceber essas práticas exclusivas. As práticas educativas da forma que está acontecendo produzem sujeitos desiguais, oprimidos e impotentes, através do funcionamento individualista, que culpa o aluno pelo seu fracasso escolar e a família pelo fracasso da educação, escolas onde prevalece a tirania do Eu, onde o bom aluno é aquele quietinho, participativo, que aprende tudo e que família acompanha as atividades dos filhos. Ser diferente apresenta conotações negativas, o deficiente é considerado diferente, porém isso não significa ser pior ou melhor, não há hierarquia, as pessoas possuem modo de ser, viver e pensar (MACHADO; ALMEIDA & SARAIVA, 2009).

Ser excluído é não participar da sociedade ou de um determinado grupo, onde o indivíduo se vê sem escolhas, aceitando a estigmatização de coitado e necessita de ajuda para conseguir algo, necessitando de assistencialismo e paternalismo, o que aumenta a exclusão (MATTOS, 2012).

A partir da constatação de que há exclusões é que surge a inclusão, com grandes repercussões atualmente, no entanto, há muito tempo a exclusão está sendo denunciada, com a mentalidade de que a escola estava pronta a receber todos os alunos, assim as crianças com deficiência não permaneciam na escola onde estavam nesses alunos. A educação inclusiva é princípio dos direitos humanos, pois não se pode segregar nenhum indivíduo por conta da sua deficiência, devendo a escola educar com êxito todos os alunos sem exceção, colaborando para a diminuição da desigualdade e injustiça social. Para isso, necessita atender os alunos que não se encaixam no modelo ideal, mas a escola da forma que esta realiza exclusões. Somente matricular o aluno não é suficiente, pois este não se integra por si só, é fundamental que ocorra transformações para inclusão. Nas legislações da educação inclusiva não se admite discriminação e segregação de forma alguma (CAMPBELL, 2009).

No Brasil, quando as crianças apresentam graves problemas comportamentais na escola é expulsa, representando um alívio. Isso acontece devido a falta de capacitação continuada dos professores, assim fogem dos problemas em vez de enfrentar e buscar soluções. Sem capacitações é impossível culpar os professores ou os alunos pelas dificuldades de inclusão (WILLIAMS & PADOVANI, 2009).

A inclusão é uma forma de compensar as inúmeras exclusões, minimizando os prejuízos que durante anos promoveram a discriminação e exploração de segmentos sociais, não escutando suas necessidades, pois foram negados e silenciados pelo Estado, sendo marcados pela discriminação negativa. A palavra inclusão busca o empoderamento do sujeito, buscando cada vez mais o individualismo, passando a ver o outro como alguém que “*necessita tolerar, ajudar e fazer caridade*” ou ainda, como alguém que não o afeta ou não lhe interessa, essas questões presentes nesse cenário neoliberal produzem a inclusão como um desafio, necessitando do apoio do Estado em parceria com o mercado (LOPES & FABRIS, 2013).

A exclusão é um problema macrossocial que faz parte de debates em vários ambientes, a escola vivência discussões acerca deste dilema desde o início do século, porém pode-se destacar ainda hoje práticas excludentes nos contextos escolares, facilmente identificado na dificuldade de valorizar as diferenças, ou seja, o próprio ser humano, uma vez que todos os seres são diferentes, o que transcende os aspectos biológicos (DRAGO, 2008).

O reconhecimento à diversidade do ser humano, assim como, o direito de todos à educação e as discussões sobre o papel da escola e dos professores é resultado de publicações científicas e leis a favor do movimento inclusivo (ROSIN-PINOLA & DEL PRETTE, 2014).

A exclusão coloca de um lado os que excluem em oposição aos excluídos, ocorrendo de forma autoritária, uma vez que os primeiros escolhem quem poderá ser incluído, resultado das

relações sociais. A inclusão escolar possui uma dimensão que ultrapassa a instituição escolar, pois envolve a organização da sociedade e da cultura, porém ter acesso à escola é o primeiro passo de garantia de direitos civis. Assim, a inclusão escolar promove a inclusão social, pois se a escola não aceita determinados grupos, a sociedade também não aceitará. Ao se perceber todas as pessoas como iguais para que não ocorra exclusão, seria um equívoco de inclusão (KIBRIT, 2013).

1.1 - Processo Histórico

No período medieval, a deficiência era vista como algo que necessitava de caridade e piedade dos nobres, assim os hospícios e albergues originaram de ordens religiosas, como forma de acolhida à população marginalizada, essa situação de piedade, abandono e miséria perdurou por longo período, pois era considerada necessária a segurança social (SILVA, 2009).

A escola, por muito tempo, se constituía privilégio de poucos. Com isso muitas pessoas eram excluídas de ambientes escolares e sociais, principalmente as pessoas com deficiência, sendo consideradas dependentes e incapazes de realizar algum trabalho na sociedade, ou seja, improdutivas (SILVA, 2013).

Ao final da Idade Média, as pessoas excluídas ganham o direito à vida, como algo pré-estabelecido por Deus, sendo os “anormais” defendidos pela igreja, sendo explicados como resultado de castigos e acontecimentos demoníacos (LOPES & FABRIS, 2013).

Mesmo com a prevalência de atitudes exclusivas da sociedade com as pessoas com deficiência, algumas pessoas, mesmo enfrentando barreiras preconceituosas, conseguiram ocupar posições de destaque, passando da exclusão e sofrendo com a segregação, devido à falta de credibilidade posto as habilidades do indivíduo com deficiência e a possibilidade deste oferecer um perigo social, sendo treinadas para o convívio social, sendo criadas escolas, onde os indivíduos eram agrupados de acordo com a deficiência, devendo a criança se adaptar ao contexto social (SILVA, 2013).

Posteriormente, a educação especial assume um caráter médico-terapêutico, ocorrendo o direito à educação especializada e à reabilitação, constituindo-se um processo segregativo. Em 1822, em Portugal, foi criado o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, e após, em 1916, surgira o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental. Em 1941, foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e em seguida nos anos sessenta surgem as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, e mais tarde a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de

Crianças Diminuídas, seguidamente em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Essas associações começaram a questionar o modelo de educação especial por considerarem desumano, com baixos recursos, pouca qualidade e filas de espera enormes. Assim, defendia-se a saída da segregação à integração, através de adequação dos métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, materiais, os espaços educativos, respeitando a individualidade de cada aluno, devendo ainda, ser o mais precoce possível e envolvendo a participação familiar (SILVA, 2009).

A educação escolar no Brasil surgiu de forma tardia e elitizada, prometendo “instrução primária e gratuita para todos”, porém na primeira constituição do país, em 1824, as pessoas com deficiência não eram considerados cidadãos (LOPES & FABRIS, 2013).

No século XX, na Europa e América do Norte, o conceito de normal que reconhecia as pessoas com deficiência com os mesmos direitos que quaisquer outras pessoas, proporcionando oportunidades ao desenvolvimento de suas capacidades para a aproximação do “normal”. Com isso, surgiram os conceitos de Integração Escolar, onde a educação de crianças com deficiência deveria ser realizada em escolas regulares. O processo de integração escolar passou por dois períodos de intervenção: centrada no aluno e centrada na escola. Na primeira, o aluno com necessidades especiais frequentava a escola regular em salas especiais, sendo direcionados através do diagnóstico por um médico ou psicológico, os currículos não eram modificados, e nem as estratégias pedagógicas utilizadas, a única intervenção era através do profissional especialista (SILVA, 2009).

Sobre a educação especial no Brasil, aparecem diversas críticas, como: o foco na deficiência, a segregação sofrida por essas crianças, dificuldades com a acessibilidade até mesmo dentro das escolas especiais, assistencialismo e a forma que estes alunos se encontram nestas salas sem favorecimento ao desenvolvimento e aprendizagem (LOPES & FABRIS, 2013).

Os problemas educativos surgidos com este contexto referia-se a cobrança sobre a escola e o papel do professor referente à problemática do ensino e aprendizagem, que deviam ser adaptadas a individualidade do aluno, necessitando assim, de um professor especialista. Ao esgotar as tentativas da escola regular o aluno era encaminhado ao ensino especial (SILVA, 2009).

O atendimento educacional especializado, devendo se dá preferencialmente no ensino regular é garantido pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208 (BRASIL, 1988).

De acordo com Menezes (2012), as escolas aceitavam os alunos com deficiência na classe comum, porém esse modelo de integração representava apenas a presença física do aluno com necessidades especiais na turma comum, não havendo investimento para que ocorresse sua escolarização. A partir das críticas realizadas por este sistema foi que a proposta de Educação Inclusiva surgiu em 1990.

A integração dos alunos com deficiência no ensino regular começou no Brasil por volta 1900, porém estes estudavam em classes especiais, chamada de integração parcial, que correspondia a uma preparação a integração total, devendo o aluno se adequar a escola que devia se manter inalterada, como a maioria dos alunos não conseguia acompanhar o currículo da escola, permanecia para sempre nas classes especiais, a escola então continuava dividida em educação regular e especial. Porém, ainda hoje existem escolas com esse mesmo pensamento, de que a educação especial é substitutiva à educação regular. Devido à falta de informação ou omissão de pais, professores e poder público, muitas crianças permanecem isoladas em instituições especializadas ou vivem escondidas em casa, sendo privadas de conviver com a diversidade, pois muitos pais têm medo de discriminação e estigmatização do ensino regular, ouvindo por diversas vezes dos diretores de escolas que não há vagas para seus filhos, assim como única possível lhe resta matricular o filho na escola especial. O aluno pode frequentar a educação regular e especial para suprir suas necessidades, porém nem todas as crianças com deficiência necessitam de educação especializada, devendo ser encaminhado a esta última somente quando se houver esgotado todas as possibilidades de ensino comum, mesmo assim, a educação especial não deve ser considerada um mal necessário (CAMPBELL, 2009).

O artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA dispõe que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deve ser “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A integração escolar promoveu experiências e reflexões que favoreceu o movimento inclusivo, significando um passo essencial à inclusão, favorecendo a escolarização, socialização e ação para trazer dignidade à pessoa com deficiência (SANCHES & TEODORO, 2006).

Com a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, o movimento de inclusão de pessoas com deficiência ganhou destaque, porém para que ocorra a inclusão escolar é necessário que ocorra transformações profundas nas propostas e práticas dos professores, adaptação na infraestrutura escolar, garantidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e pelo Decreto 7.61/2011 (SILVA, 2013).

A Declaração de Salamanca apresenta como “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de

quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Uma das formas de promover a solidariedade entre as crianças é através da educação inclusiva. O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas de educação inclusiva terão maior sucesso ao ocorrer a identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças com necessidades educacionais especiais em idades pré-escolares. A educação dessas crianças devem ser compartilhadas com pais e professores. A mídia tem um importante papel na construção de atitudes positivas frente à educação inclusiva (UNESCO, 1996).

A escola deve avaliar a intensidade, gravidade das limitações e as condições neuropsiquiátricas antes de tentar incluir todas as crianças em sala de ensino regular, pessoas com transtornos comportamentais graves, crises epiléticas refratárias, necessidade de cuidados respiratórios intensivos e total dependência para atividades da vida diária podem inviabilizar o processo de inclusão, podendo colocar os demais alunos ou a própria criança em situações de desconforto ou risco (COMUNIDADE, 2014).

As principais diretrizes da Declaração de Salamanca apresentam construção de uma escola inclusiva, onde toda criança tem direito à educação, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e as escolas inclusivas é a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, com ambientes acolhedores (ROSIN-PINOLA & DEL PRETTE, 2014).

A escola inclusiva deve proporcionar aprendizagem a todos os alunos “ao mesmo tempo e em um mesmo lugar” e mesmos conteúdos escolares, uma educação unificada, onde alunos do sistema regular e do sistema especial aprendem juntos, sendo de uma importância o planejamento e o conhecimento do professor para a criação de espaços de aprendizagem inclusivos, através de meios de aprendizagem diferentes (COZENDEY, 2013).

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) no Art. 4º. III – “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;”, no Art. 58º. compreende como educação especial as aulas oferecidas preferencialmente na rede regular para alunos com necessidades especiais, havendo quando for necessário atendimento peculiar de algum aluno será oferecido serviços de apoio especializado dentro da escola regular. Porém, quando o aluno apresentar condições específicas que dificultem a sua integração com os outros alunos, deverá ser oferecido classes especiais dentro da escola regular. O Art. 59º. define que as escolas deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” , a fim de adaptar às suas necessidades, devendo assegurar a “terminalidade específica” para aqueles que não puderem atingir o nível exigido

para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”, devendo garantir professores com especialização adequada para atendimento especializado e capacitados para a integração da vida em sociedade (BRASIL, 1996).

O termo “inclusão” aparece pela primeira vez em 1665, na Academia dos Singulares de Lisboa, palavra derivada do latim, - ãnis – encerramento, prisão. A palavra inclusão significa inserir-se, introduzir-se, fazer parte de um grupo, conter em si, trazer a si, importar. Assim, um possível entendimento de inclusão é integração, com isso, associa-se a correção daquilo que é anormal nos indivíduos, tornando a diferença como algo semelhante. Em 1995-1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as iniciativas das crianças que não estavam na escola irem para a escola regular foi chamado de integração e no final do seu mandato o termo inclusão começa a fazer parte do cenário brasileiro. No segundo mandato, em 1999-2002, a inclusão aparece no lugar da integração, porém permanece a normalização (LOPES & FABRIS, 2013).

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, sancionou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção. No artigo 15, inciso III estabelece “escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários” tornou-se obrigatória no Brasil a integração em escolas regulares as pessoas portadoras de deficiência, incluindo física, auditiva, visual e mental (BRASIL, 1999).

A ideia de inclusão rompe com a anterior, ou seja, de Integração Escolar, ao propor que a escola deve inovar o sistema educacional de todos os alunos as necessidades dos alunos e não o contrário (ROSIN-PINOLA & DEL PRETTE, 2014).

1.2 - Educação Inclusiva

À educação inclusiva está relacionada à prática pedagógica dos professores e a organização da gestão escolar, assim como as turmas. A flexibilização curricular e estratégias de aprendizagem cooperativa, proporcionam um contexto de aprendizagem de todos os alunos. Para isso, faz-se necessário a formação continuada dos professores, a fim que trabalhe aluno, família e comunidade. Porém, as formações não podem ser exclusivamente para a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. A inclusão vai além da classificação das necessidades educativas especiais dos alunos e da criação de estratégias específicas, sendo importante, saber dos professores e do contexto as dificuldades que o confrontam (SILVA, 2009).

A identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares facilitam o sucesso das escolas inclusivas, devendo estar integrada à comunidade e desenvolvendo parcerias com os pais. A escola pode encorajar a participação dos pais, tanto na escola como em casa, podendo auxiliar na preparação da vida adulta, através do treinamento. Não cabe a escola apenas transmitir conhecimentos, necessitando incluir o exercício da cidadania, através de uma abordagem holística da pessoa com NEE. Para atingir o objetivo proposto da educação inclusiva exige esforços de toda comunidade escolar, pais e outros membros da sociedade (CAMPBELL, 2009).

Mesmo que a inclusão esteja amparada pelas Leis, Decretos e Normas é evidente a insatisfação de todos os envolvidos como os pais de crianças com NEE que esperam qualidade no atendimento aos seus filhos, os gestores e professores, que se sentem despreparados e desamparados para atender esses alunos (COMUNIDADE, 2014).

É necessário entender o processo de passagem de uma sociedade excludente para includente, compreendendo que a inclusão e exclusão apresentam-se em relação recíproca, pois uma depende da outra. A inclusão pode em alguns momentos assumir o papel de exclusão, pois incluir não é apenas ocupar o mesmo espaço físico ou de acessibilidade. O estado de incluir é a qualquer momento poder viver novamente a situação de excluído. As práticas de inclusão devem possibilitar mudanças culturais que ultrapassem mudanças técnicas ou normas de como agir correto com o outro. A inclusão sempre há possibilidades de exclusão, pois não são estados fixos, que uma vez atingidos jamais se retornam. Para atingir isso, é necessário que a inclusão apresente debates éticos, filosófico, político e educacional, devendo ser engajado em lutas cotidianas (LOPES & FABRIS, 2013).

O movimento pela inclusão deve ser de toda educação e não apenas da educação especial, devendo ser vista como uma tentativa de tolerar as dificuldades de todos os alunos desenvolvendo estratégias de aprendizagem. Para que ocorra inclusão a escola deve celebrar as diferenças, atender as necessidades individuais, apoiar a ideia de que todos podem aprender e participar da vida escolar e da comunidade, defendendo que aprendizagem em grupo beneficia a todos e não apenas os que obtêm os rótulos de deficientes (CAMPBELL, 2009).

As escolas inclusivas buscam focar nos pontos positivos do aluno e assim, superar os negativos. Porém, muitas escolas optam por *“negar-lhe o direito de ser diferente”*, negando assim, a heterogeneidade social. Desse modo, o não enquadramento na homogeneidade, resta como única opção a exclusão do que não é “normal” (DRAGO, 2008).

As pessoas são diferentes, desse modo não faz sentido pensar em inclusão como um processo dedicado exclusivamente às crianças com deficiência ou NEE. Assim, é necessário

individualizar as intervenções educacionais devido à diversidade infantil, independente de ser uma criança com desenvolvimento típico ou atípico, estimulando suas habilidades e respeitando sua singularidade (ARRUDA & ALMEIDA, 2014).

As crianças “mal-educadas, indisciplinadas ou que não conseguem aprender” são encaminhadas a clínicas-escolas e postos de saúde, porém as queixas escolares têm origem no coletivo e não no individual, construindo assim, a ideia de exclusão/inclusão, ou seja, “deficiente” ou não, aquele que necessita de cuidados médicos e o que necessita da escola. Assim, compreende-se que o insucesso refere-se as tentativas do professor encaixar o aluno num modelo. A aceitação das diferenças somente será possível com as mudanças de atitudes dos professores, modificando o pensamento de impossível para possível, considerando o ser humano como “plural, complexo e plástico”, com isso sendo possível “não somente uma educação inclusiva, mas uma sociedade inclusiva também” (KIBRIT, 2013).

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, estabelecido por Feuerstein (1997), ultrapassa os conhecimentos transmitidos por meio do ensino regular, fazendo o indivíduo “*realizar tarefas como: inferir, antecipar situações, tomar decisões de maneira independente e autônoma.*”, defendendo a ideia de que todas as pessoas em quaisquer estágios são capazes de ocorrer “*modificabilidade*”, mesmo os deficientes, pois a inteligência é “*flexível, dinâmica, interacional e autorreguladora*”, podendo todos aprender e realizar modificações. Assim, o indivíduo não poderia ser classificado de acordo com o nível que compreende o mundo. Para que ocorra a “*modificabilidade*” é necessária a utilização dos meios adequados, não podendo haver um determinismo genético. Porém, não se pode determinar que todas as pessoas com deficiência são capazes de aprender tudo, como graus significativos de abstrações e conteúdos complexos (CARAMORI & DALL’ACQUA, 2012).

Educar significa “trazer recém chegados” a nossa cultura, ao que vivemos, aos nossos grupos sociais, familiar e escolar. Diante disso, toda educação é inclusiva, sendo redundante o termo educação inclusiva. Na verdade, são os processos educacionais que são alvos de segregação e exclusão (LOPES & FABRIS, 2013).

Ao implementar os programas de inclusão para alunos com NEE deve ser avaliado a intensidade, gravidade das limitações e as condições neuropsiquiátricas anterior à inclusão da criança em sala regular, identificando a presença de transtornos comportamentais graves, crises epiléticas, necessidade de cuidados respiratórios e dependência para atividades da vida diária, ou outros fatores que podem inviabilizar a inclusão, uma vez que pode provocar situações de desconforto ou risco, podendo assim, ser avaliado a possibilidade de educação domiciliar, ou em clínicas, escolas ou salas especializadas (COMUNIDADE, 2014).

As estratégias pedagógicas devem ser orientadas na realidade do professor, pois é adquirido; fazendo, vivenciando e tentando encontrar soluções para as dificuldades, sendo a intenção do professor a principal estratégia (CARAMORI & DALL' ACQUA, 2012).

A escola brasileira tem realizado muitos debates sobre as formas de atender a todos com qualidade e equidade, incluindo diversos grupos de minorias que foram excluídos por fatores relacionados ao social, político, biológico, cultural, econômico e outros. A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), apresenta como princípio fundamental a garantia de educação para todos, porém as pessoas com deficiência continuaram excluídas. A inclusão do sistema educacional está previsto na Constituição Federal (1988), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (CARNEIRO, 2012).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação devem frequentar e aprender nas escolas regulares, garantindo atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado, participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2007).

Muitas escolas apresentam práticas educativas individualistas, que culpam o aluno pelo fracasso escolar, considerando o bom aluno aquele que é “quietinho, participativo, que aprende tudo, cuja família acompanha os cadernos dos filhos” e mau aluno aquele que “foge dessas normas, torna-se o agressivo, o bagunceiro, o aluno que não aprende, cuja família é desinteressada” (KIBRIT, 2013).

O problema da exclusão é culpar a própria vítima pelo fracasso escolar, porém para reverter essa situação não se deve procurar culpados, e sim conhecer o processo e os efeitos da exclusão, pois esta não é uma situação isolada ou individual, nem mesmo de origem patológica, mas é uma questão grave de ordem social que ocorre em todo país. Desse modo, não cabe culpar a própria vítima pelo fracasso, ou seja, projetar a culpa no aluno e na família, ou sobre o professor e a escola. Ao serem excluídos do processo educacional são automaticamente privados do bem-estar social; assim, cabe a escola identificar as dificuldades educacionais dos alunos e motivá-los ao sucesso na aprendizagem. Quando o aluno não aprende é necessário mudança de estratégias de ensino, explicar de diversas formas, não adiantando apenas repetir a explicação. Assim, quanto mais precoce ocorrer a inclusão, ou seja, na educação infantil, mais precocemente serão solucionados os problemas da inclusão e maiores as possibilidades de

sucesso e de não ocorrer a evasão escolar desses alunos. Os preconceitos estabelecidos ao aluno com deficiência, caracterizando-o como “caso perdido” afeta negativamente o seu desempenho, ao ser valorizado e respeitado como indivíduo capaz, melhora a sua autoestima e possibilita melhor aprendizado. De acordo com o autor, *“Não existem alunos incapazes, existem alunos não estimulados adequadamente”*. É papel do professor ajustar o nível de aprendizado do aluno a tarefa de aprendizagem proposta, se esse ajuste é bem feito o aluno aprenderá e produzirá progressos, por esse motivo a aprendizagem não depende apenas do aluno. As crianças com dificuldades de aprendizagem possuem habilidades em áreas do desenvolvimento que não são valorizadas pela escola, sendo avaliada pelo seu ponto fraco ao invés de suas habilidades (CAMPBELL, 2009).

A discriminação à criança com deficiência pode apresentar-se de forma velada, ou seja, executar tarefas por uma pessoa acreditando que ela não é capaz de realizar, por exemplo, quando se dar “tudo na mão” das pessoas. Essa ação é discriminatória por limitar o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, prejudicando sua vida social e aprendizagem. Outra forma de discriminação ocorre em algumas escolas particulares que alegam não estarem preparadas para receber a criança ou cobram taxas extras pelos serviços especializados (FERREIRA, 2009).

A inclusão deve ser realizada a nível macro, através das políticas públicas e micro, através das relações sociais (LOPES & FABRIS, 2013).

A escola apresenta como processo histórico delimitada como privilégio de um grupo, esse movimento excludente repercute na organização social. Assim, a segregação e integração têm promovido uma seleção e consequentemente o fracasso escolar. A educação especial evidenciou a especialização nessa área e a organização de instituições especializadas, evidenciando a ideia de normal/anormal (BRASIL, 2007).

Antigamente, a educação especial ressaltava apenas os déficits dos alunos e como reparar, devendo ser realizada em espaços especiais de segregação, priorizando as patologias ao invés da educação, sendo o objetivo principal a reabilitação, sendo que muitas escolas funcionavam em regime integral, onde o aluno era privado do convívio familiar e das interações familiares. O objetivo da escola é o aprendizado, devendo assim, fazer com que as crianças com NEE atinjam o seu máximo, equilibrando as necessidades de cada um. A inclusão somente será um sucesso quando ocorrer o aprendizado desses alunos recorrentes de adequação de práticas pedagógicas, através da percepção que as dificuldades dos alunos não serão somente destes, mas de todo processo educativo. A transformação de práticas excludentes em inclusivas, equivale romper os velhos vínculos já conhecidos entre escola e aluno, visualizando a

difficuldade de aprendizagem como algo mais amplo e não simplesmente usar como justificativa a natureza do aluno. Assim, não seria atitude de inclusão fazer um novo currículo diferenciado ao aluno, mas prestar auxílio adicional no currículo regular e adaptações. As avaliações, muitas vezes, servem para medir quem está dentro do padrão e não para verificar o seu desenvolvimento a partir das suas possibilidades, frustrando o aluno que não consegue atingir o padrão. As pessoas têm diferentes percepções, ritmos e formas de expressar-se, cabendo à escola respeitar essas individualidades, renovando o processo avaliativo, por esses motivos a inclusão não é fácil, mas é possível (CAMPBELL, 2009).

A construção do processo de inclusão social que se tem encontrado maiores obstáculos é a inclusão escolar. De acordo com o autor, foram realizados dois estudos nos municípios do estado de São Paulo que revelam a opinião dos professores, estes acreditam que a inclusão foi imposta sem discussões sobre essas ideais com a comunidade escolar, com isso não se conhecia a realidade dos alunos, sem critérios e sem uma politica consistente para esse processo, havendo despreparo dos professores do ensino regular e das escolas especiais e os professores recebendo a responsabilidade pela aprendizagem destes alunos. Porém, nesses mesmos estudos os educadores percebem a inclusão como direito, é justa, necessária e viável, ocorrendo o enriquecimento da aprendizagem, sendo capaz de mudar o comportamento social através da aceitação às diferenças. No entanto, é inaceitável ao ser imposta ao professor despreparado e destrutivo, ao ser feita sem planejamento. Os professores acreditam que a inclusão só será eficaz com envolvimento de toda a comunidade escolar, capacitação prévia e continuada do professor, suporte didático-pedagógico para o professor, máximo de 25 alunos por sala de aula, parceria entre professor do ensino regular e especial. O projeto de inclusão deve ter objetivos a curto, médio e longo prazos, na direção da implementação gradativa (ARANHA, 2000).

O professor do ensino regular necessita compreender a legislação da inclusão e condições de ensino relacionado à sua atuação, necessitando de assessoria e parceria de outros profissionais. Na formação do professor requer conhecimentos curriculares e reflexão de sua prática (ROSIN-PINOLA & DEL PRETTE, 2014).

A escola é o local de formação de novas gerações, sendo um importante meio de formar uma sociedade inclusiva, porém a mudança é um processo que requer formação de toda comunidade escolar, principalmente do professor que representa o maior articulador na construção de uma nova sociedade e valorização da diversidade, sendo muitas vezes, muito cobrado e pouco preparado, pois mudanças educacionais exigem do professor um olhar crítico e transformador, necessitando por sua vez de formação e valorização. A formação do professor deve ligar à formação inicial, continuada e as experiências adquiridas, proporcionando uma

reflexão entre teoria e prática. A transformação da escola só é possível pela transformação tradicional de formação de professores, devendo as críticas à prática do professor serem em busca de soluções e não como desestímulos, promovendo a reflexão sobre sua autoformação (CARNEIRO, 2012).

Os programas de inclusão buscam: participação de todos, naturalizar a diversidade/diferença, subjetivar os sujeitos, promover a autonomia, investimento na ampliação de espaços de circulação, investir na garantias de processos educacionais, educação inclusiva devendo ser responsabilidade de todos e não somente da escola e sensibilizar os indivíduos para a inclusão (LOPES & FABRIS, 2013).

1.3 - Capacitação de professores

Ao discutir educação inclusiva, muitos professores relatam despreparo ora lidar com a deficiência, acreditando que necessitam de métodos e técnicas diferentes. Porém, a entrada desses alunos no ensino regular provoca discussões que as pessoas aprendem em tempo, formas e coisas diferentes. Assim, o profissional deve refletir sobre suas práticas, criando novas formas, testando e corrigindo, construindo com isso, seu próprio conhecimento (CARNEIRO, 2012).

Em muitos momentos podemos estar incluídos nos mesmos espaços e compartilhando os mesmos materiais, mas sermos discriminados. Por isso, é importante distinguir inclusão de integração (LOPES & FABRIS, 2013).

As escolas argumentam não estarem preparadas para a inclusão, porém cursos de formação sobre as deficiências, diagnósticos e prognósticos pouco ajudam, é importante ir além, trabalhando a realidade escolar, as dificuldades que surgem no cotidiano. O conhecimento deve ir além da adaptação de conteúdos ou estratégias, uma vez que as necessidades dos alunos não são apenas devido à deficiência, mas por diversos contextos (CARNEIRO, 2012).

A maioria dos cursos de formação dos professores se dá de forma generalista, não havendo preocupação com a construção histórica do professor, não funcionando de forma efetiva devido a não valorização da aplicabilidade das propostas (CARNEIRO & ZANIOLO, 2012).

A formação dos professores não deve ser carregada de conteúdos e objetivos, pois esse modelo promove o desinteresse e absenteísmo. Assim, a capacitação dos educadores deve ser programada com o professor e não para ele, de forma reflexiva e dialógica, de acordo com o movimento de que a inclusão escolar pode trazer ganhos para o aluno (DE MENEZES, 2013).

A escola deve ser responsável pela capacitação da comunidade escolar, pois o sucesso do processo inclusivo e o ensino-aprendizagem dependem dessa formação. Porém, o sucesso da inclusão não depende exclusivamente da escola, devendo assim, desenvolver estratégias de parceria com a família e a sociedade. Salas de aula com menor número de alunos facilita o processo de inclusão (COMUNIDADE, 2014).

O professor deve buscar informações sobre conceitos, restrições, dificuldades e possibilidades de determinada deficiência para que consiga realizar o processo inclusivo. Não se pode esquecer que para isso é necessário que não se negligencie a valorização e remuneração dos professores, podendo assim se capacitar. Para que não ocorra um caos no processo inclusivo é necessário respeitar as limitações físicas, psíquicas e pedagógicas do professor, pois mesmo com uma formação fantástica deve ser considerada a diversidade de problemas que ele atende na sala de aula e dificulta quando ele não pode contar com suporte e apoio. No entanto, é fundamental que ele esteja bem informado sobre a deficiência de seu aluno, devendo ler, participar de discussões e debates sobre o assunto, compreendendo suas limitações e possibilidades de superação, percebendo-se como parte da comunidade escolar. Porém, não deve esperar que o professor saiba de todas as deficiências, mas ao conhecer um pouco de seus alunos poderá auxiliá-los no encaminhamento e terá o apoio necessário. Por esses motivos, muitos educadores afirmam não estarem preparados para inclusão, pois necessitam de aperfeiçoamento constante, por representar uma tarefa complexa e desafiadora, devendo estudar constantemente, aprender novas técnicas, aprender a ouvir de outras formas diferentes da audição, rever expectativas e formas de ensinar, avaliar, aprovar e reprovar. Essas formas podem contar com o apoio de professores das escolas especiais, assim como familiares, pois esses conhecem bem a criança. Os educadores não devem ter vergonha de expor suas dificuldades e fragilidades, não achando que domina todas as situações ou que consegue sozinho, pois é normal ter receio de receber pela primeira vez uma criança com deficiência na sua sala (CAMPBELL, 2009).

A melhor forma de iniciar o processo de inclusão é a afetividade, pois esta funciona como mediadora na aprendizagem e facilita a percepção das diferenças de cada aluno, facilitando a permanência na escola do aluno com deficiência devido à aceitação, motivação e autoconfiança, pois o professor pode auxiliar o aluno a superar barreiras emocionais (MATTOS, 2012).

Em 1950 a 1960, teve início no Brasil a formação de professores especializados, envolvidos com a integração, com o objetivo de preparar os alunos para a entrada em classes comuns, devendo a deficiência ser superada para adaptação do aluno à escola, sendo essa uma

das grandes diferenças entre integração e inclusão, na última essa transformação deve ocorrer também na escola (CARNEIRO, 2012).

A função do atendimento educacional especializado no processo de inclusão é de apoio e complementar as ações pedagógicas da escola comum. Esses alunos necessitam de uma rede contínua de apoio de profissionais especializados e apoio externo, podendo variar de ajuda mínima a programas adicionais (CAMPBELL, 2009).

Os alunos com necessidades especiais devem participar de forma integral e significativa das atividades escolares, o sucesso dessas atividades de ensino-aprendizagem depende da capacitação dos profissionais da comunidade escolar, devendo a escola ser responsável por essa formação. A inclusão envolve o fortalecimento da relação família, escola e sociedade, combatendo a intolerância às barreiras atitudinais. Diante disso, é necessário mudanças pedagógicas e na estrutura curricular de forma individualizada, flexibilizando o currículo escolar e realizando adaptações, através do desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, com um currículo mínimo alcançável. Quando houver necessidade de atendimento individual, deve-se ter cuidado para não comprometer a autonomia e autoestima do aluno, podendo receber atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais dentro da própria escola. Ao se ter menor número de alunos na sala melhora as estratégias de inclusão. O professor deve trabalhar com a motivação e envolvimento do aluno, entendendo a diversidade, entendendo que eles aprendem melhor um ambiente estruturado e organizado. A escola necessita ter acesso à equipe de atendimento ao aluno com NEE (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico, etc.) (COMUNIDADE, 2014).

.O professor que na sua classe tem alunos com necessidades especiais não deve suprimir conteúdos e nem mesmo diminuir a qualidade de ensino, mas deve desenvolver um planejamento mais flexível, com currículos adaptados e outras práticas pedagógicas (CARNEIRO & ZANIOLO, 2012).

A formação do professor deve envolver alguns fatores, como Carneiro (2012) define:

- Identificação das dificuldades educacionais dos alunos, encontrando o que de diferente esses alunos necessitam, devendo nortear o planejamento pedagógico, estratégias de ensino e formas de avaliação. Uma vez, que cada necessidade requer determinados tipos de intervenções;
- Realização de estudo de caso, quando necessário, sobre as dificuldades e desenvolvimento do aluno, através de análise documental, avaliações pedagógicas e comportamentais;

- Planejamento e implementação das estratégias, devendo está relacionados ao que o professor conhece do aluno;
- Atuação colaborativa entre o professor e os especialistas, onde um aprende com o outro;
- Acompanhamento sistemático por meio de registro, necessário para a reflexão de sua ação e busca pela inclusão de forma efetiva, assim como, os resultados no desenvolvimento do aluno;
- O professor deve indicar as necessidades estruturais que serão necessárias ao desenvolvimento do aluno e encaminhar à gestão;
- Promover estratégias de colaboração com outros profissionais, pois esta é o principal meio para que ocorra a inclusão, encontrando formas que favoreçam todos os alunos da turma;
- Cabe ao professor a busca de formação permanente, pois de acordo com Carneiro (2012), aquele professor que:

Não lê, não pesquisa, não investiga, não reflete sobre o seu trabalho, não acompanha a dinamicidade do processo educacional consequentemente não conseguirá acompanhar as mudanças necessárias reclamadas pelo atual paradigma (CARNEIRO, 2012. p.19)

As necessidades de alunos com e sem deficiência podem, em alguns momentos, ser as mesmas, cabendo assim, ao professor ter segurança dessa realidade. Porém, ocorre que, muitas vezes, o professor da classe comum não pode ensinar o aluno com deficiência, devendo apenas o professor especializado, criando assim, uma cultura de que o aluno com deficiência é extremamente diferente (CARNEIRO, 2012).

No momento em que o professor for capaz de enfrentar com competência as diversidades de sua sala de aula, de forma a garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, podemos dizer que ele é livre para efetivar a sua prática pedagógica, isto é, estar devidamente instrumentalizado (ZANATA & CAPELLINI, 2012. p. 71).

O professor necessita ser livre para agir diante às dificuldades de seus alunos, necessitando de diversos materiais de ordem física (livros, jogos e equipamentos) e humanos (capacitação, formação continuada, encontros) (CARNEIRO & ZANIOLO, 2012).

As atividades do aluno com NEE necessitam atender alguns princípios. As tarefas eram segmentadas e seriadas, simplificar e dividir instruções complexas, evitando que o aluno abandone as tarefas antes de finalizá-las, coibindo hábitos de executar várias tarefas ao mesmo tempo, uso de recursos tecnológicos (computador, tablet, calculadora, corretor ortográfico, etc.) sob a orientação do professor. As avaliações devem: priorizar o progresso individual, com o Plano Educacional Individualizado, o professor pode ler a prova para o aluno ou realizar avaliação oral, não devendo ser avaliado pela caligrafia. Para o melhor desenvolvimento de suas habilidades é interessante que o aluno leve para casa o mesmo material didático da escola, os pais devendo em casa auxiliar o professor (COMUNIDADE, 2014).

O aluno com deficiência representa um maior custo financeiro à escola que o aluno sem deficiência, pois necessita de atendimento especializado. O Brasil apresenta posicionamentos de defesa e contrariedade a respeito da inclusão, pois o movimento inclusivo vai além de decretos é necessário capacitações dos professores e soluções para as dificuldades do contexto escolar. Para que ocorra a implementação da política inclusiva tem que se investir totalmente nas praticas educacionais (MENEZES, 2012).

A educação inclusiva é um movimento que envolve ações política, cultural, social e pedagógica, na busca em favor do direito de todos os alunos juntos aprenderem e participarem, sem preconceito ou discriminação, assegurando valores de igualdade e diferença indissociáveis. Assim, na tentativa de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, o Ministério da Educação – MEC lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

A inclusão escolar apresenta como principal objetivo transformar a escola num lugar de acolhimento, para isso é necessário que não haja critérios ou exigências, nem seleção ou discriminação para o acesso e permanência de todos os alunos. Assim, os professores necessitam compreender a complexidade das diferenças individuais, ressignificando suas concepções e praticas. A escola inclusiva necessita de uma nova forma de abordar o currículo, adaptando-o ao cotidiano da criança, transferindo o foco *“das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função”*, devendo revisar os conteúdos, prioridades e objetivos, de acordo com os ritmos e formas de aprendizagem (ALVES & BARBOSA, 2006).

A constituição que prevê “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” está com mais de duas décadas e mesmo assim ainda existem escolas que acreditam que deficientes mentais não conseguem aprender, devendo passar o tempo todo brincando, ocorrendo muitas vezes uma “inclusão velada” onde o aluno não é encaminhado as classes

especiais, porém também não aprende, sendo despercebida principalmente na educação infantil por não existir avaliações nessa fase, são situações de “pseudoinclusão”, onde o aluno está inserido na turma, porém não participa das mesmas atividades da turma, ficando evidente o despreparo das escolas nessas situações, assim a escola deixa de cumprir o seu papel se transformando num passatempo. O autor afirma que a resistência à pessoas com deficiência é resultado de desconhecimento sobre o assunto (CAMPBELL, 2009).

É necessário compreender que a inclusão é um processo lento e não é fácil, porém pode-se desenvolver através de preparação adequada e mudanças atitudinais (BISCHOFF, SANTOS & MUNCINELLI, 2006).

A escola que proporciona ao aluno qualidade de ensino, reconhece e respeita a diversidade de acordo com as potencialidades de cada um, pode ser considerada inclusiva (PIVETA, RODRIGUES & NOGUEIRA, 2006).

“Cada ser humano tem suas especificidades, seu tempo e ritmo de aprendizagem e, neste aspecto, cada um é único” (CAMPBELL, 2009).

Falar de inclusão é complexo, pois envolve vários fatores, como formação contínua dos professores, à adequação dos materiais e recursos pedagógicos escolares, necessitando do envolvimento coletivo realizado através da sensibilização e conscientização de toda comunidade escolar, desde a portaria e as merendeiras (SILVA, OLIVEIRA & SOUZA, 2006).

As maiores dificuldades para a inclusão são escolas que não têm ambientes físicos adaptados, salas superlotadas, falta de recursos para deficientes visuais, falta de intérpretes para surdos, ausência de serviço de apoio especializado e falta de preparo dos professores. É imprescindível que a escola apresente condições físicas adequadas pelo princípio da acessibilidade, mesmo que não tenha aluno matriculado com deficiência física. Algumas adaptações podem ser realizadas sem custos elevados ou complicação, como a utilização de fita adesiva para fixação da folha na carteira ou esparadrapo para engrossar o lápis e auxiliar na escrita. Esses alunos devem sentar na primeira cadeira para que o professor possa sempre estar atento a ele. Cabe ao professor estimular solidariedade e auxílio entre os colegas, assim como propor atividades de ações de cooperação e produção em grupo. Quando o professor perceber preconceitos entre os pais, deve promover reuniões que mostre a eles o quanto à turma toda ganha com a inclusão, pois as crianças não nascem com atitudes preconceituosas, mas adquirem através das atitudes dos adultos (CAMPBELL, 2009).

A implantação da escola inclusiva inicia-se com o comprometimento da comunidade escolar, geralmente por algum pai de aluno com deficiência, professor ou outro membro da escola, através de uma reunião pode-se estabelecer metas e estratégias. O segundo passo seria

auditorar, ou seja, o levantamento da realidade inclusiva da escola, realizando o levantamento dos alunos com deficiência que possuem na escola, porém muitos alunos não apresentam diagnóstico por vários motivos, ou por falta de acesso ao profissional de saúde ou por os pais temerem revelar a escola. Assim, inicia-se o terceiro passo, o planejamento das ações inclusivas na escola. O quarto passo é organizar a equipe inclusiva da escola, elegendo um coordenador membro da comunidade escolar. Posteriormente, o quinto passo é necessário capacitar a comunidade escolar. O passo mais desafiador e esperado é o sexto, a implantação. Após esse momento, é necessário monitorar através de indicadores de inclusão. Em seguida é fundamental aprimorar, a medida que se encontram as falhas (COMUNIDADE, 2014).

O desafio da inclusão não será considerado uma tarefa impossível quando a escola compreender os comportamentos dos alunos com deficiência e entender como pode contribuir para educação desses alunos, com isso perceberá como benéfica a permanência desses alunos a toda comunidade escolar. Porém, o maior dilema escolar é garantir o direito à pessoas com deficiência sem divergir dos interesses dos outros pais de alunos. A inclusão e a participação são necessárias à dignidade do ser humano e para garantia e exercício dos direitos humanos. Assim, a deficiência não deve ser por si só obstáculo ou impedimento ao pleno desenvolvimento das possibilidades do indivíduo, não podendo ser medida e sim analisada pelas características da relação do indivíduo com o meio, pois o ser humano é capaz de ultrapassar obstáculos, realizar prodígios e superar novas fronteiras, e as pessoas com deficiência apresentam provas disto. Por décadas, as pessoas com deficiência foram excluídas, sendo vistas como incapazes. Quando o ser diferente não for encarado como problema será retratada a aceitação das diferenças. Com isso, a sociedade inclusiva não deve ser imposta, devendo ser promovido às mudanças de concepções, posturas e atitudes que tolere as diferenças. A propaganda e divulgação na mídia sobre a promoção de atitudes positivas e superação do preconceito são fortes aliadas à difusão da sociedade inclusiva. Com um ambiente educacional adequado, o aluno consegue expressar suas vontades e sentimentos, revelando assim suas dificuldades (CAMPBELL, 2009).

O professor tem dificuldades de realizar o planejamento pedagógico por não existir teorias que se adequem à prática, nem receitas prontas a todos os alunos com deficiência. Assim, o professor deve valorizar suas próprias ideias e criatividade, necessitando de supervisão e suporte, podendo aprender como lidar com as dificuldades individuais de todos os alunos. Muitas vezes, o professor avalia o aluno pelas suas expectativas, e este mesmo com respostas aparentemente sem lógica pode ter coerência para o aluno e dependendo da avaliação do professor, este terá motivação para continuar ou não. Com isso, para cada aluno, deve ser

estabelecido diferentes metas, prazos e modos de aprendizagem, e ainda, diferentes linguagens de ensino, seja auditivas ou visuais. Uma estratégia de ensino é a “aula passeio”, devendo ser bem planejada com objetivos definidos, exploração de todas as vivências desde a compra do lanche à travessia de uma rua e na volta à sala de aula deve ser construído um relatório ou realizada uma dramatização sobre o passeio, através de trabalhos em grupos. Desse modo, para sucesso de uma escola inclusiva o professor deve tomar postura flexível e criativa, a avaliação deve ser uma forma de reavaliar o que deve ser repensado e uma forma de corrigir as falas do ensino-aprendizagem, o que só é possível quando o educador tem atitudes e expectativas positivas perante o aluno, as deficiências devem ser reconhecidas, mas em nenhuma hipótese pode representar obstáculos à aprendizagem. Portanto, a inclusão escolar é viável à medida que as necessidades educacionais dos alunos são atendidas, o que só é possível com a capacitação dos professores, principalmente relacionada à reflexão de sua prática, não podendo haver um manual para essas práticas inclusivas, já que corresponde a um processo contínuo, e nem pode-se esperar que a formação do educador o transformará numa pessoa totalmente capacitada no assunto, mas ao menos o professor poderá olhar o aluno em outras dimensões e como alguém capaz de aprender (FONTES et al, 2007).

1.4 - Adaptações curriculares

O currículo adaptado aos alunos com deficiência deve envolver aspectos da vida cotidiana com o objetivo de desenvolver sua autonomia. A necessidade educacional especial não é algo intrínseco, mas vem da interação com o contexto de aprendizagem, não sendo assim predeterminadas pelo tipo de deficiência, mas é uma ação individualizada e subjetiva que envolve o conhecer e saber. A educação inclusiva é um processo progressivo e contínuo, por esse motivo não se pode esperar que todas essas mudanças ocorram rapidamente. A escola regular de acordo com a realidade brasileira é impossível afirmar que representa o melhor espaço de aprendizagem dos alunos com deficiência (GLAT & BLANCO, 2007).

Adaptações curriculares são “ajustes” nos currículos, ou seja, modificações organizativas, nos objetivos, conteúdos, metodologias, tempo, filosofia e estratégias de avaliação para que ele se torne verdadeiramente inclusivo. A realização dessas adaptações se torna mais difícil, pois na formação dos docentes não há aprofundamento de como realizar, fazendo com que os professores apresentem sentimentos de exaustão e impotência. Um currículo único a todos os alunos acentua a exclusão e os rótulos de dificuldades de aprendizagem. Essas adaptações devem ocorrer em três níveis: no projeto político- pedagógico

da escola, no currículo ou plano de ensino e nas mudanças de atitudes individuais. A adaptação de um currículo requer eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade, priorizando alguns conteúdos e modificando o tempo que se espera para atingir um objetivo, devendo considerar que os conteúdos aprendidos na sala não são um fim, mas um meio de se atingir melhor desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivo dos alunos. Assim como a avaliação não deve ser considerada uma forma de classificar os alunos em “os melhores” e “os piores” (OLIVEIRA & MACHADO, 2007).

O processo inclusivo é um estado sem fim, com isso, uma escola que é inclusiva nunca atinge o estado perfeito, deve sempre continuar a evoluir, devendo ser definida como a transformação de valores em ações (AINSCOW, 2009).

Para que ocorra as adaptações curriculares deve ser realizada uma planificação com *“o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno”*, necessitando que a equipe educacional tenha dedicação e preparação, apoio e recursos necessários. Muitas dessas mudanças podem ser encaradas como diminuir a qualidade do ensino, porém continuar sem adaptações leva ao fracasso desses alunos e ao processo de exclusão. As adaptações no currículo podem ser: não significativas e significativas. As não significativas são facilmente realizadas pelo professor, são pequenos ajustes no contexto natural de sala de aula (BRASIL, 1998).

1. Adaptações não significativas:

A. Organizativas para facilitar o ensino e aprendizagem

- Tipo de agrupamento dos alunos;
- Organização da didática com conteúdos e objetivos de interesse dos alunos, disposição física das mobílias e material didático;
- Organização de tempos diversificados para diferentes atividades.

B. Adaptações de objetivos e conteúdos

- Priorização de conteúdos que garantam a funcionalidade ou pré-requisitos para aprendizagens posteriores;
- Priorizar objetivos que incentivem a atenção, participação e adaptação do aluno;
- Sequenciação de conteúdos de menor a maior complexidade;
- Reforço e retomada de conteúdos necessários de aprendizagem;
- Eliminação de conteúdos menos relevantes.

C. Adaptações avaliativas

- Seleção de técnicas e instrumentos avaliativos que levem em conta a necessidades educacionais individuais.

D. Nos procedimentos didáticos e nas atividades

- Alteração nos métodos de ensino;
- Seleção de métodos mais acessíveis a cada aluno;
- Atividades complementares para diferentes habilidades;
- Introduzir atividades pré-requisitos para novas habilidades;
- Atividades alternativas além das planeadas para a turma, quando esta última for muito complexa;
- Apresentação de recursos de apoios visuais, auditivos, gráficos, materiais, manipulativos etc.
- A complexidade pode ser diminuída ao se eliminar, por exemplo, cálculos desnecessários ou oferecer apoio de dicas como passo a passo para a resolução;
- Uso de recursos e materiais de apoio como máquina braile.

E. Adaptações na temporalidade

- Alteração do tempo previsto para atividades e explicação de conteúdos;
- Modificação no tempo de alcance de certos objetivos.

2. As modificações significativas são:

A. Nos objetivos

- Eliminação de objetivos básicos ao extrapolarem a condição dos alunos;
- Entrada de objetivos alternativos;
- Incluir objetivos complementares.

B. Nos conteúdos

- Novos conteúdos
- Eliminação de conteúdos mesmo que essenciais são inviáveis a determinados alunos.

C. Metodologia

- Introdução de métodos muito específicos para determinados alunos, sob orientação de professor especializado;
- Alteração de alguns procedimentos adotados usualmente pelo professor;
- Organização diferenciada em sala de aula.

D. Avaliação: eliminação, introdução, modificação de critérios específicos;

E.Temporalidade, refere-se ao tempo de permanência de um aluno numa série, devendo ser realizada avaliação cuidadosa para que seja cobrado apenas aquilo que esteja ao seu alcance.

1.4.1 Programa de Educação Individualizado – PEI

O PEI corresponde a um programa individualizado com estratégias de ensino e aprendizagens mais coerentes com as necessidades educacionais de cada aluno, é considerado uma proposta curricular para nortear o professor, através do registro do que o professor já alcançou e o que necessita alcançar, devendo para isso, ser traçado os objetivos e metas a serem alcançadas. As perguntas a serem respondidas no PEI são: O que ensinar, como ensinar, em que condições e por que ensinar. A construção do PEI pode promover um espaço de colaboração entre os pais e os professores, uma vez que os pais conhecem melhor os seus filhos e assim, podem encontrar soluções mais favoráveis as demandas do contexto escolar. Como instrumento avaliativo, o professor pode avaliar o impacto de suas praticas na aprendizagem de cada aluno. Este instrumento pode significar como um mapa do aluno (PEREIRA, 2014).

2 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

O autismo é um transtorno do desenvolvimento com causas neurobiológicos que é definido por critérios clínicos, sendo afetado, com maior evidência, as áreas de interação social, comunicação e comportamento (SCHWARTZMAN, 2011).

Assim, autismo é um desvio do desenvolvimento e não é um transtorno mental, uma psicose, esquizofrenia ou atraso no desenvolvimento, mas sim um desvio do desenvolvimento. Muitas vezes o autismo tem sido definido como distúrbio afetivo/social e outras vezes como distúrbio cognitivo (LAMPREIA, 2004).

O autismo recebeu a denominação de Espectro devido à variabilidade das características dos indivíduos, podendo variar em graus de inteligência até altas habilidades em diferentes áreas, ocorrendo desde um comprometimento leve na fala, com indivíduos que falam demais até um comprometimento profundo, com indivíduos que não falam (GONÇALVES, 2014).

O diagnóstico de autismo na prática é algo complexo devido a variabilidade das manifestações dos sintomas, do perfil desenvolvimental de cada criança e das comorbidades que podem apresentar em alguns casos. Assim, apesar do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Ed. texto revisado - DSM-IV-TR fornecer os critérios básicos para o

diagnóstico de autismo, na prática não é tão simples. Com isso, os profissionais envolvidos no diagnóstico necessitam realizar de forma cuidadosa. Como os sintomas de autismo apresentam de forma precoce, antes dos três anos, é importante que sejam identificados, quanto mais cedo forem realizadas as intervenções adequadas, maiores os progressos e mais duradouros e significativos. Para isso, os profissionais que trabalham com crianças necessitam conhecer os sintomas centrais e encaminhá-las para uma avaliação mais rigorosa junto à equipe multidisciplinar diante da suspeita (SILVA & MULICK, 2009).

Os indivíduos com TEA apresentam inabilidade nas interações sociais, sendo então, imprescindível analisar essas interações nos contextos escolares, verificando a participação das crianças com autismo e a mediação das professoras e das outras crianças. Muitos professores adotam estratégias baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e escassa orientação de profissionais especializados (LEMO; SALOMAO & AGRIPINO-RAMOS, 2014).

2.1 Percorso Histórico do Autismo

O psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, descreveu a esquizofrenia infantil como crianças fora da realidade e focado em sua vida interior, essa descrição foi, em 1943, chamada de autismo infantil pelo médico austríaco Leo Kanner diferenciando este termo da esquizofrenia infantil (AMY, 2001).

Em Viena, o pediatra Hans Asperger, em 1944, descreveu rapazes que apresentavam QI médio ou acima da média, mas com dificuldades de relacionamentos interpessoais, preferindo o jogo solitário e intensa ansiedade nas mudanças de rotinas, que apesar de falar fluentemente apresentava dificuldade em compreender o uso da comunicação, com discurso tipo monólogo e formal. Esses indivíduos apresentam ter consciência que são diferentes o que gera depressão e baixa autoestima. Algumas características eram semelhantes à do autismo clássico descrito por Kanner. Em estudos realizados por Wing e Gould, em 1979, percebeu-se que as características autistas formavam três categorias, sendo chamada de a “Tríade de Incapacidade de Wing”, que envolve linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação (HEWITT, 2006).

A primeira hipótese de causa do autismo era chamada de “mãe frigorífico” referenciando a má interação entre mãe e bebê, da rejeição emocional que gerava o isolamento da criança, teoria mantida até a década de 60, prejudicando as relações familiares uma vez que ocorria a culpa materna. Nas pesquisas atuais, o autismo apresenta causas desconhecidas, porém

estudos revelam fortes indícios de fatores genéticos e reduzido a presença de fatores ambientais (LIMA & LEVY, 2012).

As causas do autismo encontram-se ainda sem definição, podendo estar relacionadas à fatores ambientais, infecções ou outros indicadores genéticos (MOTA & SENA, 2014).

Até metade do século XX, o autismo era considerado manifestação precoce de esquizofrenia por ambas apresentarem dificuldades nas relações interpessoais. A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 3ª edição – DSM III, em 1980, que o autismo deixou de ser considerado psicose infantil, passando a integrar os Transtornos Globais do Desenvolvimento e posteriormente, em 1992 com o Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde ou CID-10, sendo classificado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID (LAMPREIA & LIMA, 2011).

O autismo, até os anos 60, era caracterizado um transtorno emocional, provocado pelo afeto precário que os pais repassavam aos filhos. Pesquisas posteriores demonstram a presença de distúrbios neurobiológicos derrubando a teoria anterior. Até os anos 80, pesquisas mostraram alteração cognitiva que implicavam nas características de comunicação, linguagem, interação social da criança autista, surgindo assim escolas de educação especial para o autismo, sendo considerado transtorno do desenvolvimento, deixando de ser uma psicose infantil. (BELISÁRIO FILHO, 2010).

De acordo com Belisário Filho (2010), o Transtorno Global do Desenvolvimento - TDI engloba Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

O TID apresenta dificuldades na interação social que é caracterizado por: isolamento ou comportamento social impróprio, pobre contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto, falta de empatia social ou emocional, podendo melhorar na idade adulta demonstrando pouca habilidade social e a dificuldade em estabelecer amizades persistem. Ocorre uma grande variedade nas habilidades comunicativas, algumas crianças não desenvolvem comunicação e outras apresentam linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, etc. Alguns autistas permanecem não-verbais, outros desenvolvem a linguagem, mas tem dificuldades em estabelecer a reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, interpretar linguagem corporal e expressões faciais. Apresentam padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, marcado por resistência à mudanças, insistência em rotinas, apego excessivo a objetos e fascínio com o movimento de peças (rodas ou hélices), as brincadeiras consistem em alinhar ou manusear os brinquedos do

que em usá-los para sua finalidade simbólica. As estereotípias motoras e verbais são marcadas por se balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, frases ou canções (GADIA et al, 2004).

O autismo infantil modificou a terminologia para Transtorno do Espectro Autista – TEA, assim como as causas e ampliação das condições clínicas que o caracterizam. O TEA engloba o Autismo Infantil, síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (SCHWARTZMAN, 2011).

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado pela tríade de comprometimentos, interação social, comunicação e em seu repertório restrito, estereotipado e repetitivo de comportamentos (MOTA & SENA, 2014).

2.2 Tríade de Incapacidades de Wing

Os comprometimentos do autismo provocam sérios problemas no grupo familiar, no estilo de vida, relacionamento interno e nos vínculos, sendo o melhor prognóstico influenciado pela forma como vivem, sendo fundamental que os pais tenham conhecimento teórico da síndrome. O primeiro passo para bons resultados em intervenções educacionais e terapêuticas é compreender o desenvolvimento de crianças com autismo. Existe uma diversidade de crianças com autismo, o que significa que uma é diferente da outra, o que significa heterogeneidade de estratégias e tratamento (CAMPBELL, 2009).

2.2.1 Comunicação

As dificuldades na comunicação incluem expressão, volume e velocidade do discurso, além de contato visual, expressão facial, linguagem corporal, dificuldades de interpretar e responder a comunicação. Os indivíduos com autismo clássico não estabelecem o contato visual e os com Asperger são incapazes de interpretá-lo. Essa dificuldade de interpretação junto com a linguagem oral dificulta o entendimento do que está sendo falado, podendo ser melhorada com intervenção especializada (HEWITT, 2006).

Os comprometimentos na comunicação são observados por alguns indivíduos que nada falam até outros com linguagem preservada, mas com dificuldades, por exemplo, na prosódia, ou seja, correta acentuação das palavras na fala, mostrando assim a diversidade nos comprometimentos. Podendo ocorrer ainda, ecolalias, inversão pronominal, linguagem sem a intenção de comunicação e dificuldades de interpretação semântica (estudo dos significados).

Cerca de 20 a 30% dos indivíduos com autismo não desenvolvem a fala (MACEDO & ORSATI, 2011).

2.2.2 Socialização

As crianças com autismo clássico centram-se nos objetos e assim se afastam das pessoas, já as crianças com Asperger buscam desesperadamente a integração, porém cometem seguidamente erros o que resulta em frustração e perturbação, os alunos da escola regular lidam diariamente com esse desafio (HEWITT, 2006).

Os comprometimentos na interação social podem ser percebidos precocemente quando o bebê fica sozinho e não solicita a atenção do adulto, não antecipa a postura ao ser pega, rigidez ou flacidez ao ser colocada no colo, resistência a aproximação e ao contato ocular, prefere brincar sozinha, não imita “dar tchau”, usa as pessoas como objeto como pegar na mão do adulto para pegar o que deseja, afeto excessivo ou inapropriado, sorrir ou chora sem motivos aparente, demonstrando respostas emocionais inadequadas e medos irracionais (LAMPREIA, 2013).

O interesse social com o tempo pode se modificar, as crianças menores podem ser distantes ou arredios à interação, e os maiores podem aceitar passivamente a interação. Os autistas com maior funcionalidade apresentam maior interesse social, porém com maior dificuldade na administração das complexidades sociais, aparecendo um estilo social não-usual ou excêntrico (KLIN, 2006).

2.2.3 Interesses restritos

A incapacidade imaginativa limita a compreensão das consequências negativas e positivas, não prestando atenção a avisos ou explicações detalhadas e demoradas, resistindo às mudanças e qualquer alteração no ambiente pode gerar extrema ansiedade (HEWITT, 2006).

As crianças com autismo apresentam dificuldades em tolerar alterações e variações na rotina, provocando grande oposição ou contrariedade por ter interesse em atividades repetitivas e movimentos estereotipados auto estimuladores como andar na ponta dos pés, estalar os dedos, balançar o corpo e outros maneirismos (KLIN, 2006).

Ao tornar-se adulto podem ocorrer melhora na adaptação às mudanças, porém persistem os interesses restritos (GADIA et al, 2004).

O quadro do autismo pode ser agravado com a associação de diversas patologias, como: Déficit cognitivo, síndrome do x-frágil, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, perturbações no sono e alimentares. O déficit cognitivo pode ocorrer em quatro áreas: atenção, pensamento, memória e funções executivas. Como intervenção as perturbações do sono, é essencial a higiene do sono como temperatura adequada, nível do barulho, luminosidade, horários regulares e rotinas relacionadas a ida à cama, devendo a cama ter como objetivo único dormir e este não deve ser utilizado como castigo (LIMA; GARCIA & GOVEIA, 2012).

Algumas crianças com autismo com menor grau de funcionamento podem apresentar alguns comportamentos como morder as mãos ou punhos, cutucar excessivamente a pele, arrancar o cabelo, bater no peito ou golpear a cabeça, às vezes sendo necessário o uso de capacetes ou outros dispositivos protetores, com menor percepção do perigo e impulsividade. São comuns, acessos de ira como reação às exigências impostas, alterações na rotina ou eventos inesperados, devido a falta de compreensão ou a incapacidade de comunicar-se, levando a explosões de agressividade. A hiper ou hipossensibilidade aos estímulos sensoriais são típicos do autismo, podendo ser muito sensíveis a sons (hiperacusia) ou tapar os ouvidos ao ouvir um cão latir ou o barulho de um aspirador de pó, as luzes brilhantes podem causar estresse ou ser fascinantes, podem ter extrema sensibilidade ao toque (defensividade tátil) e insensíveis à dor, podendo não chorar após um ferimento grave. Outra possibilidade de dificuldades são distúrbios do sono, acordando várias vezes a noite por longos períodos, assim como, distúrbios alimentares com aversão a alguns alimentos ou insistência em alguns alimentos podendo tornar o cotidiano familiar mais desgastante (KLIN, 2006).

2.3 Diagnóstico e Avaliação de Habilidades

O diagnóstico do Autismo é realizado pelo neurologista, juntamente com equipe de profissionais Psicólogo, Psiquiatra, entre outros (MOTA & SENA, 2014).

O diagnóstico é realizado por avaliações de linguagem e neuropsicologia, exames complementares (por exemplo, estudos de cromossomas incluindo DNA para X-frágil e estudos de neuroimagem ou neurofisiologia, quando apropriados) (GADIA et al, 2004).

Muitos pais de crianças, com dois anos, com diagnóstico de autismo relatam terem ficado preocupados quando ocorreu atraso na fala e nas dificuldades de interação social em outros ambientes (KLIN, 2006).

A prevalência de crianças com autismo corresponde de 4 a 5 para cada 10 mil crianças, porém esse dado tem aumentado bastante nos últimos anos, correspondendo a 1 para cada 100 crianças, com 4 a 5 meninos para 1 menina tem o transtorno, sendo 50% dessas crianças diagnosticadas apresentam retardo mental ou ausência na fala, porém esse último dado tem diminuído bastante devido a evolução dos procedimentos de intervenção (LAMPREIA, 2013).

O conceito de autismo se demonstra bastante impreciso, uma vez que, possuem diferentes níveis, podendo existir crianças que falam e outras que não falam; com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um tipo bizarro de relacionamento; crianças com deficiência mental e outras com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade (LAMPREIA, 2004).

A avaliação de uma criança autista deve conter histórico detalhado, avaliações de desenvolvimento, psicológicas e de comunicação, devendo-se excluir prejuízos auditivos (KLIN, 2006).

Assim, foram desenvolvidos instrumentos de identificação precoce, são eles: o Checklist for Autism in Toddlers - CHAT, Modified CHAT ou M-CHAT e o Systematic Observation of Red Flags for ASD ou SORF. O CHAT foi desenvolvido na Inglaterra, devendo ser aplicado aos 18 meses de idade, podendo ser aplicado pelo profissional de saúde por meio de questionário aos pais e observação da criança de comportamentos comunicativos/simbólicos que envolvem o *“apontar declarativo, seguir o apontar do adulto e o jogo de faz de conta”*. O M-CHAT é apenas questionário aos pais que deve ser aplicado aos 24 meses de idade, que contem as nove perguntas do CHAT acrescido de 14 outras perguntas. O SORF consiste na observação de 29 comportamentos agrupados em cinco áreas como: *“interação social recíproca, gestos, sons e palavras, comportamentos repetitivos e interesse restrito e regulação emocional”*, aplicado dos 12 a 24 meses. Existem outros instrumentos de identificação de sinais de autismo no primeiro ano, são eles: Autism Observation Scale for Infants – AOSI, Infant-Toddler Checklist ou ITC, First Year Inventory – FYI e Early Screening for Autistic Traits – ESAT. O AOSI foi desenvolvido no Canadá, contém 18 itens padrão de avaliação e observação devendo ser aplicado de 6 a 18 meses de idade, os itens são: seguir o objeto que se movimenta, sorriso social recíproco, resposta emocional facial, antecipação social, orientação ao ser chamado e a imitação, paralelamente deve se observar balbuceio social, contato ocular, coordenação olhar e ação, reatividade do comportamento, responsividade ao carinho e ao ser acalmado, interesse social e afeto compartilhado, mudanças de atividades, controle motor dirigido a um fim, comportamento motor ou sensorial atípico. O ITC contém 24 perguntas direcionadas aos pais de crianças de 6 a 24 meses, com itens de emoção, contato ocular,

comunicação, gestos, sons, palavras, compreensão e uso do objeto. O FYI é um questionário de 63 perguntas a ser aplicado com pais de crianças de 12 meses, os itens são divididos em dois domínios: comunicação social e funções sensoriais. O ESAT foi desenvolvido na Holanda, corresponde a um questionário aplicado aos pais de crianças de 8 a 44 meses, contém 14 perguntas (LAMPREIA, 2013).

Com a finalidade de diagnóstico cada vez mais precoce do autismo, foi elaborado um *“Instrumento de Vigilância”*, que avalia os riscos, sendo realizado por meio da observação do bebê de 6 a 24 meses. É aconselhável que este seja o primeiro instrumento a ser utilizado na população geral de bebês, a segunda etapa seria o CHAT e posteriormente o M-CHAT. O *“Instrumento de Vigilância”* é dividido em quatro partes: de 6 a 8 meses, de 9 a 12 meses, 13 a 18 meses e 18 a 24 meses. Caso o bebê não apresente o comportamento esperado nas fases, isso faz com que exista a suspeita de autismo. De 6 a 8 meses: contato ocular, reação auditiva ao barulho do objeto nas suas costas e sorriso espontâneo quando o adulto conversa ou sorri para ela. De 9 a 12 meses: olha para a face do adulto sem ser estimulada, olha para objetos movimentados por outros e olha para a pessoa que lhe chama pelo nome. De 13 a 18 meses: segue o objeto que foi apontado, apresenta apontar declarativo para o que lhe interessa, apontar imperativo que aponta para o objeto e olha para a face do adulto vocalizando e linguagem referencial o adulto fala e a criança tenta repetir. De 18 a 24 meses é aplicado o CHAT (LAMPREIA & LIMA, 2011).

Com o diagnóstico, o próximo passo é realizar uma avaliação das competências da criança, nas áreas de socialização, linguagem, cognição, autonomia, motricidade, entre outras. A avaliação é dividida em informal, formal e diagnóstico. A informal corresponde à observação nas brincadeiras, interação com os pais e examinador e escola. Na brincadeira é observada a forma como a criança explora o ambiente, comunica com novos objetos e pessoas estranhas. Na interação com os pais é avaliada a comunicação entre eles e capacidade da criança estabelecer a comunicação e atenção conjunta. Com o examinador é verificado contato visual, gestos, postura corporal, expressões faciais, entonações, hesitações, pausas, velocidade e ritmo da fala. Na sala de aula deve-se observar a interação com os colegas e adultos, cumprimento de regras. Em entrevista com os pais deve-se entender o cotidiano da criança, com formas que se expressa suas necessidades, faz pedidos, responde as regras, comenta situações, partilha interesses e etc, podendo ser realizado filmagens. Na observação deve ser avaliado todos os sintomas autísticos. A avaliação formal é feita através de testes, para diagnóstico são utilizadas as escalas Childhood Autism Rating Scale – CARS e Autism Diagnostic Interview Revised - ADIR. A escala CARS é feita por observação a 15 itens como: relação com as pessoas, imitação, resposta emocional,

movimentos do corpo, utilização de objetos, adaptação à mudança, resposta visual, resposta auditiva, resposta ao paladar, cheiro e tato, medo ou ansiedade, comunicação verbal e não-verbal, nível de atividade e consistência da resposta intelectual e impressão geral. A escala ADI-R é feita com entrevista aos pais. Para avaliação das competências são utilizado o teste Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS aplicado ao indivíduo com autismo, Psycho Educational Profile – PEP III é aplicado a crianças de 6 meses a 7 anos, escala de Desenvolvimento de Griffiths aplicado a crianças até 8 anos, Escala de Inteligência de Weschler – WISC III para crianças, Teste de Avaliação da Linguagem na criança – TALC aplicado a crianças de 2 a 6 anos, Escala de avaliação da comunicação pré-verbal – EACPV aplicado aos pais e observação à criança e a escala Vineland Adaptative Behavior Scales corresponde a um questionário dirigido aos pais de indivíduos até 17 anos nas áreas de comunicação, atividades de vida diária, socialização e motricidade (LIMA, 2012).

A avaliação da criança com TEA deve envolver os perfis de desenvolvimento, cognição, fala, linguagem, comunicação, socialização, sensorialidade/motricidade e comportamento. O perfil do comportamento é avaliado pela Escala Vineland, que é um dos instrumentos mais utilizados para analisar o funcionamento adaptativo a partir da história de vida nas áreas de comunicação, socialização, vida diária e habilidades motoras. Na avaliação do perfil comunicativo deve ser identificada a ausência/presença de comportamentos comunicativos atípicos, como: ecolalia imediata ou tardia, inversão pronominal, uso de palavras incomuns, respostas pobres de linguagem, padrões incomuns de entonação, ritmo ou fluência (SAULNIER, 2011).

2.4 Tratamento

O tratamento para a criança com TID deve envolver os pais e familiares, necessitando de atendimento, apoio, orientação e ensino (CAMARGOS JR, 2005).

Envolvimento dos pais, através do ensino de técnicas de terapia e grupos de pais. (LAMPREIA, 2007).

O envolvimento dos pais e dos cuidadores da criança é fundamental, pois necessitam continuar às estratégias estabelecidas pela equipe profissional, devendo ser conscientes dos princípios que sustentam o método (LEIVA, 2014).

A maioria dos indivíduos com autismo é incapaz de viver independente, o que necessita de apoio familiar, uma vez que o comprometimento é permanente, porém podem apresentar melhora nos relacionamentos sociais, na comunicação e nas habilidades de autocuidado. As

intervenções precoces e intensivas têm produzido mudanças nos padrões de linguagem nos últimos dez anos, diminuindo o percentual de autistas que nunca falam, que antes representava cerca de 20 a 30%, sendo uma das maiores preocupações dos pais. Muitas vezes, os indivíduos com autismo que falam apresentam ecolalia imediata (repete o que é dito) ou tardia (repete o que escutam na TV ou em outros ambientes), com linguagem menos flexível e sem intenção de comunicação, em geral não há entonação na voz ou é monótona (KLIN, 2006).

Na situação formal de ensino conhecido como tentativas, ocorre o ensino um-a-um, frente-a-frente, os comportamentos apresentados seguidamente, o ambiente é controlado para evitar estimulação indesejável. A generalização e manutenção são feitas em situações informais de ensino como em casa, na escola e outros ambientes sociais. Quando o ensino é intensivo são maiores as chances de aumentar as habilidades. (CAMARGOS JR, 2005).

A criança com autismo necessita de constante supervisão, principalmente no seu tempo livre, pois diferentemente de crianças típicas, a criança com TEA engaja-se em atividades autoestimuladoras, comprometendo o desempenho de atividades necessárias ao seu desenvolvimento (LEIVA, 2014).

Os tratamentos terapêuticos precoces e adequados com interação social, treino da aquisição da linguagem oral e compreensão do processo de comunicação são de eficácia evidente (SILVA et al, 2007).

A intervenção precoce pode diminuir os efeitos secundários, sendo essencial por impedir o agravamento do quadro, evitando assim o isolamento e a dificuldade de comunicação, o que conseqüentemente previne a agressividade, agitação e falta de atenção, minimizando problemas nas creches, escolas e em casa, favorecendo para que se torne um adulto independente (LAMPREIA, 2013).

Os elementos comuns desses programas foram: currículo abrangendo cinco áreas de habilidades (prestar atenção a elementos do ambiente, imitação, compreensão e uso da linguagem, jogo apropriado com brinquedos e interação social), ambiente de ensino altamente favorecedor e estratégias para a generalização para ambientes naturais, programas estruturados e rotina, abordagem funcional para comportamentos considerados problemáticos, transição assistida para a pré-escola. Isso será feito a partir de dois programas mais abrangentes que incluem todas as cinco áreas, embora seu foco esteja na comunicação não verbal e cinco trabalhos mais específicos voltados para uma das cinco áreas. Serão apresentadas também as principais recomendações do enfoque desenvolvimentista para qualquer programa de intervenção precoce no autismo, assim como considerações gerais sobre a eficácia da intervenção precoce no autismo (LAMPREIA, 2007).

Muitos estudos afirmam que o melhor tratamento para o autismo ainda é a educação, pois é onde a criança desenvolve suas potencialidades e limitações (MOTA & SENA, 2014).

2.5 A escola

Desde os primeiros anos de vida, a criança autista apresenta dificuldades no desenvolvimento social, no entanto, a escola possui um papel essencial no estabelecimento dos déficits sociais da criança, através de experiências socializadoras, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de conhecimento e comportamento. Porém, esse desenvolvimento dependerá de alguns fatores, como: a qualificação dos professores, apoio e valorização de suas atividades. O trabalho de promover o desenvolvimento da criança autista na escola é um dos grandes desafios desta instituição. É de fundamental importância o desenvolvimento de pesquisas neste campo, principalmente na educação infantil, pois a qualidade das primeiras experiências será influenciada a adaptações sociais posteriores. As crianças com autismo são frequentemente vistas com a crença distorcidas de incapacitantes, sendo importantes pesquisas que descrevam não apenas suas limitações, mas os seus potenciais, assim como, são necessários mudar o foco das ocorrências de comportamentos para a frequência e intensidade, percebendo que a criança autista que apresenta baixa frequência de alguns comportamentos e não ausência, contribuindo assim, para dissolução de diversos mitos sobre a educabilidade dessas crianças, fornecendo evidências de que é possível investir nesse espaço de aprendizagem (CAMARGO & BOSA, 2009).

As crianças com autismo podem ter grande facilidade em decifrar letras e números (hiperlexia), mas a compreensão do que lê é muito prejudicada, com 10% podendo ser prodigioso em uma habilidade específica (KLIN, 2006).

Muitos professores desconhecem o TGD, podendo levar o aluno ao fracasso, pois o professor compreende o aluno como alguém que não é capaz de aprender e percebe a si próprio como incapaz de ensinar. (BARBOSA & CUNHA, 2012).

O objetivo da escola deve ser centrado na socialização, preparação para o mundo e para o trabalho, assim como para a formação acadêmica e o desenvolvimento sociocognitivo, assim, o professor deve repensar suas práticas educacionais a fim de que todas as necessidades sejam melhoradas (MOTA & SENA, 2014).

Os alunos com TGD apresentam prejuízos semelhantes, porém podem ser diferentes entre si, podendo ocorrer mais prejuízos em áreas diferentes, existindo assim uma variedade nos tipos de autismo (BELISÁRIO, 2010).

A educação inclusiva é vista por muitos educadores como utópica, pois necessita de todos um verdadeiro comprometimento com a qualidade da educação, através de propostas pragmáticas do fazer pedagógico de inclusão (FARIAS et al, 2008).

As políticas públicas para a inclusão das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento do espectro autista são obrigatórias, o objetivo dessas políticas é proporcionar o desenvolvimento valorizando suas potencialidades e respeitando as suas limitações de acordo com o seu ritmo e possibilitando a sua autonomia (MOTA & SENA, 2014).

Na escola, a relação professor-aluno influencia a autoimagem do aluno com deficiência e a forma como os outros o veem, proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades (FARIAS et al, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é essencial para identificar as características individuais da criança a fim de promover um aprendizado significativo, valorizando suas potencialidades, dificuldades e limitações com ritmos e velocidades diferentes, promovendo o desenvolvimento da autonomia (MOTA & SENA, 2014).

Com isso, a escola inclusiva deve adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, realizando mudanças que atinjam toda a comunidade. O professor representa um adulto importante e mais experiente, que pode facilitar a compreensão dos contextos que está inserida, promovendo o desenvolvimento infantil (FARIAS et al, 2008).

Ao pensar na inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento representa um desafio tanto para a escola como para a sociedade, pois não basta apenas a inclusão física destes, requer uma transformação na prática escolar e na forma de dialogar com outras áreas do conhecimento (ALVES, 2005).

Para que a educação inclusiva ocorra é necessária que o educador e a instituição escolar tenham suas funções e objetivos claros (MOTA & SENA, 2014).

Em São Paulo, desde 1991, as crianças em idade pré-escolar frequentam uma instituição que fornece apoio terapêutico e educacional, chamada de Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida que funciona no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, fornecendo assim, condições mínimas para que crianças com distúrbios graves frequentem a escola. A educação Terapêutica inclui três eixos: O campo institucional, as atividades educacionais e a inclusão escolar. Nessa instituição, a passagem para a escola regular é feita por um “Grupo Ponte” e acompanhada por Psicólogo (ALVES, 2005).

Algumas instituições que afirmam adotar uma prática inclusiva, não conseguem realizar uma inclusão de fato, por necessitar de apoios extra-escolares (FARIAS et al, 2008).

É indispensável a capacitação dos professores e de toda comunidade escolar sobre educação especial inclusiva e autismo para que a inclusão se torne efetiva (MOTA & SENA, 2014).

A inclusão tem mobilizado profissionais de diversas áreas para tentar solucionar problemas do cotidiano escolar, sendo considerado um tema complexo (LAGO, 2007).

De acordo com pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010), um terço dos alunos com diagnóstico de autismo, não apresentara comportamentos característicos na escala CARS preenchida pelos professores, indicando que estes professores apresentam falta de clareza sobre o diagnóstico dos alunos e imprecisão quanto ao comportamento destes.

O professor deve ter persistência, acreditando na sua possibilidade de desenvolvimento e valorizar as pequenas conquistas, devendo ter sensibilidade na observação, no olhar, no sentir e no reconhecer as dificuldades e potencialidades do aluno, baseando seu trabalho na ética, na aceitação das diferenças e no respeito ao outro. As regras da turma devem estar estabelecidas com segurança e repassadas aos alunos com flexibilidade na interação, questionando suas ideias, seus princípios e sua competência profissional enquanto professor (GUIMARAES et al, 2010).

De acordo com Lago (2007), a inclusão não é processo trabalhado na escola como um todo, mas por iniciativas particulares de alguns professores, assim, alguns outros professores imitam o comportamento, sem compreender o real sentido da inclusão.

O conteúdo em educação especial deve ser o mesmo para todos os alunos (ALVES, 2007).

O professor deve trabalhar a relação dos alunos, sensibilizando para as relações cooperativas sem reforçar o “cuidado” que gera a exclusão, promovendo a solidariedade e o respeito mútuo, sem mostrar as diferenças como algo negativo e limitador. As dúvidas do professor referem-se a “como fazer” ou fazer melhor (LAGO, 2007).

A inclusão ao aluno autista na escola regular é um desafio, pois exige da comunidade escolar compreensão e observação constante, assim como, capacitação contínua, buscando todos os dias novas formas de ensinar e aprender com ele. O aluno com autismo pode produzir aprendizagem significativa, porém é lenta, para isso o professor necessita conhecer as limitações e potencialidades do aluno, estabelecendo objetivos e metodologias mais flexíveis (BRIDI, 2008).

O professor necessita ser capacitado para o desenvolvimento de suas atividades, pois este é responsável por transformar o ambiente de sala de aula um local prazeroso para o

desenvolvimento de aprendizagens académicas e sociais (FAVORETTO & LAMONICA, 2014).

As necessidades educacionais especiais remetem a previsão sobre o processo educativo realizado pela escola e não apenas visualizar as deficiências de cada aluno, devendo ir além das dificuldades e possibilitar o desenvolvimento dos mesmos através de novos caminhos e respostas para a participação social, pois olhar a deficiência gera a exclusão. Para isso necessita de mudanças físicas e curriculares, ou seja, modificações nos objetivos, conteúdos, atividades e estratégias de avaliação, o que permite construção do conhecimento e ampliação das possibilidades, isso não significa rebaixamento das metas ou objetivos, mas uma adaptação às necessidades dos alunos (ALVES, 2007).

O diagnóstico, muitas vezes, auxilia no atendimento clínico e nas intervenções pedagógicas (BRIDI, 2008).

A criança autista apresenta capacidades de aprendizagem, porém com algumas peculiaridades que resultam em atrasos de desenvolvimento. O professor apresenta algumas angústias diante da inclusão por ter tido uma formação tradicional e não conseguir acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Os cursos de formação de professores ensinam na forma de transmissão de conhecimento, com a expectativa que estes alunos ao se tornarem professores transmitam conhecimento de uma forma interacionista (LAGO, 2007).

A sociedade passa por constantes transformações, assim, a escola deve acompanhar essas mudanças para não perder a sua função social, pois representa um importante lugar de construção de conhecimentos, conceitos e valores necessários ao desenvolvimento do indivíduo (ALVES, 2007).

Muitas escolas se fixam na necessidade de obter o diagnóstico das crianças, percebendo que a classificação seria necessária para responder as dúvidas que surgem no cotidiano escolar (LAGO, 2007).

A escola deve adaptar seu currículo, que envolve os aspectos motor, cognitivo, linguístico, social, de adaptação e autocuidados, com o ambiente físico e às necessidades de todos os alunos, principalmente no ensino daqueles com Transtorno do espectro Autista, para isso, envolve uma mudança de paradigma do contexto escolar (FAVORETTO & LAMONICA, 2014).

São necessárias algumas adaptações pedagógicas com o objetivo de diminuir as variações de atenção e de concentração do aluno autista: Priorizar exercícios com enunciados curtos e diretos; perguntas que orientem o raciocínio para a produção de um texto ou para a realização de exercícios; demonstrações; Utilizar objetos e jogos manipuláveis; Utilizar figuras

de apoio; técnicas de estudo e roteiros e/ou “dicas” extras; Usar caixas de fichas para consulta (com fórmulas matemáticas, com linhas do tempo, com esquemas e desenhos explicativos); Para lidar com as oscilações podem-se desenvolver algumas estratégias, como: Observar o aluno em diferentes contextos e situações, identificando os desencadeadores de oscilação de humor; Antecipar situações desencadeadoras; Perceber o limiar de situação estressora para poder negociar (GUIMARAES et al, 2010).

Na lógica da exclusão, ocorre referência a algo externo, único e sucessivo, onde o problema de aprendizagem é do aluno. Na lógica da inclusão ou da relação, ocorre a compreensão pela mediação, sendo que o problema da aprendizagem é de todos, fazendo o professor refletir sobre seus recursos pedagógicos e novas formas de se relacionar com o aluno. Assim, a relação professor-aluno torna-se o foco principal para que ocorra a inclusão (LAGO, 2007).

A idéia de inclusão surge a partir de uma defesa dos pressupostos de uma sociedade democrática, onde a diversidade deve ser respeitada. A educação inclusiva envolve a população de uma forma geral, porém historicamente a educação especial vem sendo excluída, assim desempenha papel principal no âmbito da educação inclusiva, sendo assunto de discussão na Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, em Jomtiem na Tailândia, assegurando o direito de uma educação de qualidade para todos (ALVES, 2005).

A negociação será melhor realizada quanto maior o vínculo afetivo do aluno com o professor, possibilitando o aumento de interesses, de descobertas, de vivências de conhecimentos e aprendizagens. Para melhorar o vínculo e desenvolver habilidades dos alunos, o professor precisa realizar uma entrevista com os pais, colher informações com os profissionais que o acompanha, observar sua forma de comunicação, expressão de suas vontades e desejos, o que mais gosta, o que não gosta, o que o deixa chateado (GUIMARAES et al, 2010).

Os professores do ensino fundamental enfrentam vários desafios diante da sua prática profissional, com a política de inclusão os desafios sobre o fazer do professor aumentou, assim como, os debates relacionados ao tema (ALVES, 2005).

O professor irá se questionar: como começar, o que fazer, como fazer, e se obterá ou não sucesso em suas propostas, essas repostas serão encontradas na relação professor e aluno (GUIMARAES et al, 2010).

A autora percebeu em sua pesquisa que alguns professores consideram que a inclusão tem como objetivo a socialização dos alunos que apresentam algum distúrbio, depositando assim, nos alunos, a responsabilidade pelo seu não aprendizado, onde este deveria se modificar para se adaptar à escola, pois a mesma se considera isenta da responsabilidade pelo

desenvolvimento desses alunos diante da diversidade destes, acreditando que oferecendo um lugar físico de socialização já estaria exercendo o seu papel, ficando evidente que muitos professores percebem a inclusão como física e não educacional. Em sua pesquisa, os professores foram questionados sobre o que é autismo, estes afirmaram que o autista tem um mundo seu, um mundo próprio, ficando difícil socializar. Com isso, percebe-se a necessidade de capacitação e assessoria de profissionais capacitados em educação especial, pois muitos professores sentem-se acuados diante de uma realidade que não apresenta preparo, gerando angústia e conflito. Porém acredita-se que essa capacitação deve ir além da questão didática e pedagógica e criando espaços para mudanças e incertezas (ALVES, 2005).

A criança com TEA deve entender o que deve fazer, quanto e quando emitir essa resposta, assim como, quando a tarefa chegou ao fim e o que irá acontecer em seguida, devendo haver o estímulo às habilidades comunicativas (LEIVA, 2014).

Os direitos das crianças autistas são garantidos por várias leis que regem o Brasil, assim como, deveres da família e da sociedade (MOTA & SENA, 2014).

O Direito das pessoas com deficiência é definido pela Declaração de Salamanca e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No Brasil, a luta pela educação inclusiva é definida por meio da LDB, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que define no capítulo V que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades. Diante do exposto, não deveria mais estar se discutindo sobre a inclusão de indivíduos com deficiência em pleno século XXI (FARIAS et al, 2008).

A prática inclusiva não é apenas estabelecida pela legislação, pois historicamente desenvolve-se uma rotina baseada na exclusão, com exames admissionais, quesitos a serem preenchidos e avaliações que permitam a sua continuidade (LAGO, 2007).

2.6 Análise Aplicada do Comportamento - ABA

A ABA, busca a modificação dos comportamentos inadequados, favorecendo a extinção da birra, através da apresentação de recompensas (MOTA & SENA, 2014).

A luta contra os estímulos externos deve ser realizada através de diversas estratégias: o reforço diferencial das respostas desejáveis e a retirada dos reforçadores das respostas inadequadas. Através da análise funcional é possível identificar os reforçadores como atenção, elogios ou as consequências (LEIVA, 2014).

São pré-requisitos; contato com o ambiente, os objetos e as pessoas, contato visual, atender ordens simples, ficar sentado por um período mínimo de tempo e imitar. (CAMARGOS JR, 2005).

2.6.1 Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras – PECS

O Sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA é a utilização de instrumentos como símbolos, recursos, estratégias e técnicas para complementar a comunicação, reduzindo o isolamento e desamparo, podendo ser utilizado comunicação por sinais manuais, sistemas de comunicação alternativa por escrita e saída de voz e o PECS, este último foi desenvolvido nos Estados Unidos, em 1985, pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost (MACEDO & ORSATI, 2011).

O sistema de comunicação por trocas de figuras, denominado de PECS ou Símbolos de Comunicação Pictórica tem o objetivo de melhorar a aquisição de habilidades de comunicação com crianças com comprometimento moderado a severo (MOTA & SENA, 2014).

O indivíduo com autismo sobre o uso do PECS pode conseguir o que deseja mais rapidamente, sendo assim, estimulado à comunicação, podendo diminuir os comportamentos indesejáveis. Esse programa de comunicação é dividido em seis etapas. Na primeira etapa a criança aprende que ao entregar o cartão com a figura desejada ela receberá o item desejado. Na segunda fase a figura com item de desejo está mais distante e ela deve entregar a outra pessoa para que realize seu desejo, aprendendo a ter maior persistência na comunicação. A terceira fase é de discriminação, onde aumentam-se as figuras e a criança deve escolher o item desejado, a criança não deve ser atendida de imediato e aprende a esperar, sendo que no final dessa etapa a criança deve ir até a pasta com várias figuras e solicitar o item desejado. Na etapa quatro a criança inicia a formação de sentenças com introdução da figura “eu quero” seguida do item desejado. Na quinta fase é perguntado a criança “O que você quer?” e ela deve responder com as figuras “eu quero...”. Na última fase a criança deve responder perguntas como: “O que você quer?”, “O que você está vendo?”, “O que você está ouvindo?” em diversos ambientes. Antes de iniciar o PECS, é importante a avaliação da capacidade de discriminação visual e a combinação de objetos (MACEDO & ORSATI, 2011).

3 – Análise do Comportamento

A análise do comportamento é a ciência que tem como objeto de estudo o comportamento, de base no behaviorismo radical de Skinner, com início a partir dos seus estudos sobre processos de aprendizagem (RODRIGUES & RIBEIRO, 2007).

3.1 Comportamento Respondente

Em 1902, Pavlov realizou investigações fisiológicas a fim de compreender o funcionamento neurológico, descobrindo as secreções psíquicas, através do experimento em que as secreções gástricas do cachorro apareciam antes da apresentação do estímulo (a comida), porém o termo secreções psíquicas foi substituído por reflexos condicionados. Nessa época, a psicologia realizava análises sobre a consciência, seguindo uma linha funcionalista. Watson estudava a psicologia animal (KAZDIN, 2007).

O experimento de Pavlov consistiu em prender o cão numa sala sem som e com pouco contato com o experimentador, que aparecia no momento da apresentação da comida. Em situação accidental o som aparecia anterior a comida, assim, o som começou a eliciar a secreção, explicando como um estímulo neutro (o som) pode ser transformado num estímulo condicionado (SKINNER, 1953/2003).

O estudo de Pavlov ficou conhecido como condicionamento Pavloviano, que investiga os comportamentos reflexos ou comportamentos respondentes. O que há em comum em todos os reflexos é que uma alteração do ambiente produz alteração no organismo. Todos os organismos apresentam reflexos inatos, que representam uma forma de preparação mínima para a sobrevivência. O bebê ao nascer apresenta alguns exemplos reflexos inatos, como a sucção que é observada ao colocar o dedo na boca do bebê iniciando-a, que é necessária para amamentação, se o ele tivesse que aprender a mamar iria ser bem complicado ensiná-lo. Esse e outros reflexos inatos fazem parte do repertório comportamental de animais humanos e não humanos desde o seu nascimento. Na linguagem cotidiana, o termo reflexo refere-se a resposta, porém para a psicologia reflexo significa a relação entre o que o indivíduo faz e o que aconteceu antes dele fazer, representando uma relação entre estímulo e resposta, ou seja, entre organismo e ambiente. Assim, estímulo corresponde a mudança no ambiente e resposta é a mudança no organismo, representado pelo símbolo **S → R** (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

O comportamento do organismo pode ser modificado pela apresentação de estímulos. Por exemplo, uma conversa em que as pessoas estão envolvidas em voz baixa pode ser interrompida por um barulho súbito, provocando reação de sobressalto. O Reflexo corresponde a relação estabelecida entre o estímulo (mudança ambiental) e resposta (mudança resultante no comportamento). Outros exemplos de reflexos são a extensão do joelho produzida por uma batida no tendão patelar; salivação produzida por alimento na boca. O tempo entre o estímulo e a resposta é denominado de *latência* da resposta. Além disso, a resposta pode variar em *magnitude* e *duração*, que equivale a *força* do reflexo, o tamanho da força é avaliado como fraco se a latência for longa, a magnitude pequena e a duração curta, e forte se a latência curta, grande magnitude e longa duração. Para avaliar o reflexo, além de verificar que a resposta vem após o estímulo, deve-se analisar o quanto a resposta é provável na ausência do estímulo. Essa análise é feita pelo cálculo da probabilidade de ocorrência da resposta diante do estímulo, contando quantas vezes a resposta ocorre diante do número de apresentação dos estímulos. Ao ocorrer repetidas vezes o estímulo, pode acontecer decréscimo nas respostas, esse fenômeno é chamado de *Habituação*. Caso ocorra o contrário, ou seja, a resposta aumenta e esse efeito é chamado potencialização, que ocorre na presença de um estímulo aversivo. A potencialização não pode ser confundida com a sensibilização, que corresponde a apresentação sucessiva de estímulos diferentes. Os estímulos podem tornar-se reforçadores ou aversivos dependendo do tempo em que ocorreu a sua última apresentação. A motivação não é algo interno do organismo, mas relacionada a apresentação de estímulos (CARTANIA, 1999).

Ao longo da história filogenética do organismo ocorreu o desenvolvimento de reflexos inatos e sua capacidade de aprender novos reflexos, reagindo a novos estímulos e aumentando as chances de sobrevivência (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

Em 1913, Watson manifestou-se contra a definição de que psicologia é a ciência da consciência, devendo ser definida como ciência do comportamento, negando os estados mentais por não serem confiáveis e verificáveis (BAUM, 2006)

Watson recusava a introspecção sustentando a ideia de que a psicologia era totalmente objetiva e experimental. O condicionamento foi um método desenvolvido para substituir a introspecção da psicologia da consciência, considerando o comportamento uma série de reflexos (KAZDIN, 2007).

Em 1920, Watson fez experimentos conhecido como o caso do pequeno Albert e o rato, no qual defendia que “*se os organismos podem aprender novos reflexos, podem também aprender a sentir emoções (respostas emocionais) que não estão presentes no seu repertório comportamental quando nascem.*”, seu objetivo era verificar a funcionalidade do

condicionamento pavloviano sobre as emoções. Primeiramente, Watson observou o reflexo inato de um bebê de 10 meses, batendo um martelo numa haste próximo a cabeça do bebê que provocava um som estridente (estímulo) e observou as respostas do bebê, ele começou a chorar, identificando o som como um estímulo incondicionado. Posteriormente, em outra sessão colocou próximo ao bebê um rato albino e observou as respostas dele, que tentou pegá-lo, identificando que ele não tem medo do rato. Depois, fez o emparelhamento do estímulo incondicionado (som estridente) com o estímulo neutro (rato), quando o bebê tocou no rato, Watson provocou o barulho estridente, e o bebê chorou. Após sucessivos emparelhamentos, Watson colocou apenas o rato próximo ao Albert que começou a chorar. Concluindo que Albert aprendeu a ter medo. Por esse motivo, as emoções são difíceis de controlar, uma vez que são respostas reflexas (respondentes), não adiantando afirmar que o medo é irracional. Por esse motivo, os medos, alegrias, tristezas e gostos de cada pessoa são diferentes, pois depende da história de condicionamento de cada um. Posteriormente, Watson fez alguns experimentos apresentando algodão, cachorro branco, bicho de pelúcia branco a Albert, que apresentava as mesmas respostas de choro, o que verificou a generalização e realizando um gradiente de generalizações. O comportamento entra em extinção respondente quando ocorrem sucessivas apresentações do estímulo condicionado - CS sem o estímulo incondicionado - US, com isso o efeito eliciador desaparece gradualmente, através das técnicas psicológicas de contracondicionamento e dessensibilização sistemática (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

Em 1935, Guthrie afirmava que a aprendizagem estava em função do emparelhamento repetido de estímulos e respostas. Ainda nessa época, Skinner realizou a diferenciação de aprendizagem respondente e operante (KAZDIN, 2007).

Assim, o fundador do Behaviorismo, como método científico, foi Watson, afirmando que a psicologia como o estudo da consciência era pouco confiável. Acreditando que poderia transformar a psicologia na ciência do comportamento de todos os seres vivos, incluindo os seres humanos, devendo ser investigado apenas o comportamento observável. Skinner foi o mais conhecido behaviorista após Watson, ele afirmava que os estudiosos até então estavam preocupados com os métodos da ciência rotulando de behaviorismo metodológico e seus estudos de behaviorismo radical por estar ligado à explicações científicas, a construção de termos e conceitos para essa explicação (BAUM, 2006)

Behaviorismo é a filosofia da ciência que estuda o comportamento humano (SKINNER, 1974/1995).

O comportamento respondente promove o melhor entendimento da aprendizagem, porém não pode explicar toda a complexidade do comportamento, sendo necessária a

compreensão do comportamento operante desenvolvido por Skinner (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

3.2 Comportamento Operante

O comportamento operante é definido pela sua função e não pela forma. Por exemplo, duas crianças que têm comportamentos autolesivos, uma delas pode querer chamar a atenção das pessoas e a outra para fugir de uma tarefa, o que determina formas de tratamentos diferentes a cada uma. Todo comportamento tem consequências, que podem afetar o comportamento. As consequências ocorrem naturalmente no ambiente (CARTANIA, 1999).

Operante é aquele comportamento que produz consequências (modificação no ambiente) e é afetado por elas, sendo representado por reposta $R \rightarrow C$ consequência. Assim, os comportamentos podem ser manipulados a partir do controle das consequências (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

O estudo do comportamento não é uma tarefa fácil, por ser extremamente complexo, envolve treino para que possa evitar conclusões precipitadas. O comportamento é um processo, não podendo ser imobilizado para ser observado, por ser mutável, fluido e instável (SKINNER, 1953/2003).

O comportamento necessita ser descrito pela sua funcionalidade, com eventos antecedentes e subseqüentes ao comportamento para que ocorra a explicação, sendo imprescindível para a sua descrição funcional. Não podendo ser explicado de forma casual ou um estímulo isolado, devendo ser avaliado a relação organismo e ambiente mediadas pelo comportamento, é uma ciência relacional, sendo nomeado por Skinner como tríplice relação das contingências. Com essa descrição é possível compreender de forma objetiva, concreta, descritiva como o organismo se relaciona com o ambiente, via comportamento, possibilitando a alteração das contingências, podendo assim, ampliar, reduzir, eliminar e instalar comportamentos (CAVALCANTE, 2008).

3.2.1 Análise Funcional

A análise funcional corresponde a avaliação das variáveis externas que controlam o comportamento, essas condições externas na qual são as causas do comportamento são reconhecidas como variáveis independentes e o comportamento é a variável dependente. A busca das relações de causa e efeito são as leis da Análise do Comportamento, devendo ser

realizada através da observação, apenas objetos observáveis podem ser analisados. As observações podem ser: casuais; observação de campo controlada com instrumentos e procedimentos padrões a fim de aumentar a precisão e a uniformidade; observação clínica com métodos padronizados de entrevistas e testes; observação ampla do comportamento sendo controlada por condições rígidas, como pesquisas industriais; estudos em laboratório do comportamento humano; e por último, estudos em laboratório com animais não-humanos. Thorndike, 1898, foi um dos primeiros pesquisadores a estudar as consequências do comportamento. O seu experimento consistiu em colocar um gato no alçapão, podendo escapar somente ao abrir uma porta, assim, o gato tentava várias formas de abrir a porta até que uma era bem sucedida. O gato foi colocado repetidas vezes no alçapão e cada vez escapava mais rapidamente. Com isso afirmou que o comportamento era repetido por ser seguido pela abertura da porta, denominando de lei do efeito. Cada tentativa foi registrada e realizou o que denominou de curva de aprendizagem (SKINNER, 1979/2003).

3.2.2 Antecedentes – Resposta – Consequência

O modelo de tríplice contingências é formado pelos antecedentes, resposta e consequência, onde a resposta corresponde ao movimento ou mudança observada em um organismo individual e o antecedente e consequência são todos os eventos ambientais que não são resposta presentes e que afetam a probabilidade da emissão da resposta. A compreensão do comportamento humano e de outras espécies dependem da análise das interações entre respostas e eventos ambientais (CARMO, 2009).

A identificação da tríplice contingência é realizada pela Análise Funcional, sendo responsável pela aquisição e manutenção de repertórios comportamentais. As relações funcionais está associada a multideterminação do comportamento e a seleção de recortes específicos dos comportamentos do sujeito (NENO, 2003).

São as consequências, fruto da interação com o meio que controlam as ações dos sujeitos, porém existem comportamentos antecedentes que podem sinalizar a ocorrência desses comportamentos, sendo fundamental analisar (BRITTO, 2013).

3.2.3 Reforço

Algumas consequências aumentam a probabilidade do comportamento ocorrer, sendo chamada de reforço. Quando a consequência reforçadora é produto direto do próprio comportamento, a consequência é um reforçador natural, como por exemplo um músico que toca violão sozinho em seu quarto, a música é o próprio reforçador. Quando a consequência reforçadora do comportamento é produto indireto do comportamento, afirmamos que se trata de reforço arbitrário, por exemplo, se o músico toca no bar para receber dinheiro. Os reforços arbitrários são utilizados de início para atingir os reforços naturais, por exemplo, não se pode conscientizar uma criança de 5 ou 7 anos a estudar para ser bom profissional no futuro, porém podem ser utilizados reforços arbitrários como após estudar pode jogar vídeo game, assim as notas melhorarão e aparecerão reforços naturais, como elogios na sala e não será mais necessário utilizar reforços arbitrários (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

A comida, a água, o contato sexual e a fuga a danos são essenciais para a sobrevivência, assim, qualquer comportamento que apresente essas consequências tem maior probabilidade de ocorrer, sendo então chamado de reforço, que pode ser positivo ou negativo. O reforço positivo é quando o comportamento aumenta pela apresentação de algo, por exemplo, ao dar água a alguém que está com sede isso fortalece qualquer comportamento. O reforço negativo é a remoção de algo que provoca aumento do comportamento, por exemplo a retirada de um sapato que está apertado aumenta a probabilidade de retirada todas as vezes que o sapato estiver apertado. A extinção operante ocorre quando o reforço não estiver mais sendo dado, podendo ser realizada a curva de extinção, que mostra o declínio do comportamento. Durante a extinção podem aparecer respostas emocionais de frustração. A duração do processo de extinção irá depender da história de reforços do comportamento, não ocorrendo uma relação simples entre o número de reforços e de extinção (SKINNER, 1974/1995).

Os reforços podem ser: primários, condicionados ou generalizados. O reforço primário funciona em todas as espécies e serve para garantir a sobrevivência, como a comida. O reforço condicionado se constitui em estímulos do ambiente quando pareados a reforçadores primários, como brinquedos e estímulos sonoros. O reforço generalizado é aquele que foi pareado com reforçadores secundários, como a atenção social e o afeto. As crianças com autismo são menos sensíveis à histórias de pareamento, assim elogios não produzem muitos efeitos, o que provoca interesses e padrões comportamentais restritos. Alguns fatores influenciam a resistência a extinção, como: Quanto maior o número de vezes que o comportamento foi reforçado anteriormente, mais resistente o organismo estará a extinção; O custo da resposta, ou seja,

quanto mais difícil for realizar o comportamento mais rápido ocorrerá a extinção e quanto mais fácil, mais resistente a extinção; Se os esquemas de reforçadores for contínuo, ou seja, ocorrer reforço todas as vezes será mais fácil de ser extinto do que se ocorrer o reforço apenas algumas vezes. A extinção também pode provocar alguns efeitos no organismo, como: aumento da variabilidade na topografia (forma) da resposta; eliciação de respostas emocionais de raiva, ansiedade, irritação, frustração e outros (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

O termo Reforço não pode ser usado para organismo, devendo ser usado apenas para reposta. O Reforço é descritivo e não explicativo, que determina a relação entre comportamento e ambiente, o qual estabelece três componentes. A resposta promove consequências, a probabilidade da resposta aumenta por ter essa consequência e não outra. Uma consequência pode reforçar algumas respostas e outras não. A eficácia dos reforçadores muda com o tempo. Quando o reforço ocorre num espaçamento temporal de respostas individuais recebe o nome de *reforço diferencial de taxa baixa* ou esquema *DRL*. Quando a quantidade de respostas é medida num espaçamento temporal é denominado de *reforço diferencial de taxa alta* ou esquema *DRH*. Quando um reforçador ocorre com um tempo definido sem uma resposta especificada, é denominado de *DRO* ou *reforço diferencial de comportamento zero*. Cadeia corresponde a uma sequência de respostas que são reforçadas. Um reforço é condicionado quando a resposta ocorre apenas na presença de um estímulo. A classe de respostas criada diante de um reforço diferencial é denominada de operante discriminado. Por exemplo, seguimos no sinal verde e não no vermelho. Os estímulos discriminativos - Sd são popularmente chamados de sinais ou pistas (CARTANIA, 1999).

O reforço operante é a seleção de respostas em detrimento de outras. A habilidade é a diferença entre como se faz algo e como se faz bem. O reforço diferencial é a contingência que reforça essa habilidade, que deve ocorrer de forma imediata. Alguns reforçadores generalizados são a atenção, a aprovação e o afeto, esses são difíceis de serem medidos; outro exemplo é a submissão que mais facilmente exibida. Um reforço generalizado que é mais fácil de ser controlado é o símbolo, por exemplo o dinheiro, também fazendo parte dos símbolos são as notas e o diploma. Se ocorrer apenas uma conexão acidental entre a reposta e o reforço, esse comportamento é denominado supersticioso. Não é correto afirmar que o reforço operante reforça a resposta, pois ela já ocorreu. Na verdade, o reforço aumenta a probabilidade de classes de respostas futuras (SKINNER, 1974/1995).

A apresentação sucessiva de um comportamento por reforço diferencial é denominada modelagem, reforçando apenas algumas repostas, a fim de que ocorra um novo comportamento (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

Para que ocorra a modelagem é necessária a utilização de esquemas de reforços, que podem ser: reforço contínuo ou intermitente. Uma resposta pode ser reforçada sempre (Reforço contínuo ou FR), sendo denominado de reforço contínuo, ou apenas algumas vezes que é chamado de reforço intermitente. Os esquemas de reforços podem ser de três tipos: A resposta é reforçada depois de um determinado número de respostas (Esquemas de razão); A resposta é reforçada depois de um tempo transcorrido (Esquemas de intervalo); A resposta seja reforçada, dependendo da taxa ou do espaçamento temporal das respostas prévias (esquemas que reforçam diferencialmente a taxa ou tempos entre as respostas). O esquema de razão variável ou VR, o reforço dependerá da emissão de um número variável de respostas. O esquema de intervalo variável ou VI, o reforço depende da passagem de um período variável de tempo e da emissão de uma única resposta que ocorre no final do intervalo. Se o reforçador ocorrer constante em número de repostas ou intervalos é chamado de *FR e de intervalo fixo ou FI*. Quando a resposta é reforçada num período constante de tempo é denominada FI (CARTANIA, 1999).

Além do reforço positivo que aumenta a probabilidade do comportamento ocorrer, existem outras formas de controle do comportamento, que são reforço negativo e punição (positiva e negativa). Essas três últimas formas são chamadas de controle aversivo, devido o organismo se comportar para que a consequência não ocorra. É tendência fugir ou evitar o que é aversivo, por exemplo, andar no limite de velocidade permitido para não receber multas ou frequentar as aulas para não ter falta. No reforço negativo ocorre o aumento do comportamento para evitar ou fugir de algo aversivo, por exemplo quando se está com dor de cabeça (reforçador negativo), toma o remédio para se livrar da dor, aumentando esse comportamento outras vezes que estiver com dor (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

No reforço positivo, a resposta está ausente até que a resposta é emitida, então o reforço é apresentado. No reforço negativo a resposta está presente antes da resposta ser emitida, após a emissão da resposta é retirado o reforço. *“Ver reforça o olhar, ouvir reforça o escutar, e tocar ou pegar um lápis reforça o ato de estender a mão em direção a ele.”* Exemplos de reforço negativo é a fuga e a esquiva. A fuga ocorre diante de situações aversivas presentes e a esquiva em situações aversivas que ainda irão ocorrer. Por exemplo, em sala de aula a criança pode ter comportamento agressivo para fugir de realizar a tarefa, isso ocorre por na sala não apresentar estímulos reforçadores suficientes. O reforçador mais eficiente é o que ocorre mais imediato (CARTANIA, 1999).

A influência dos antecedentes sobre o comportamento é chamado de controle de estímulos, a inserção de uma nova variável (contexto) é denominado operante discriminativo. O estímulo discriminativo é aquele que reforça o comportamento. As classes de estímulos de

generalização podem ser: por similaridade ou por função. Os reforços intermitentes aumentam a resistência à extinção e proporcionam a manutenção do comportamento (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

3.2.4 Discriminação

O comportamento é modificado à medida que muda o contexto, por exemplo, eu paro frente ao sinal vermelho e sigo no sinal verde. O estímulo denota o contexto e o controle é mudar a frequência ou probabilidade de uma ou mais atividades. No cotidiano, os estímulos discriminativos são pareados, por exemplo, eu só ultrapasso uma rua se o carro de uma pista tiver lento, se tiver uma faixa e a pista de sentido contrário estiver livre. A discriminação corresponde a um comportamento que muda diante da modificação de contexto. O estímulo afeta o comportamento e não a pessoa e a discriminação nunca é um evento privado. Então é incorreto afirmar que um rato discrimina luz apagada e acessa ou que você discrimina seu pai e sua mãe, pois discriminação não é evento privado, mas o correto seria o comportamento do rato ou seu é diferente nos dois contextos (BAUM, 2006).

3.2.5 Comportamento

Skinner define três níveis de casualidade do comportamento: Filogênese em que a interação com o meio é produto da evolução da espécie, como características fisiológicas e alguns traços de comportamentos, podendo serem aprendidos ou não (como a respiração), por exemplo, pessoas altas realizam algumas atividades que pessoas baixas não conseguem e vice versa; Ontogênese individual que corresponde a interação do indivíduo com o meio, onde o comportamento é modificado pelas consequências, sendo individual; ontogênese sociocultural que é influenciada pelos grupos, moda e estilo de vida. Ao identificarmos a função do comportamento, ele pode ser previsto e controlado (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

3.2.6 Punição

A fuga corresponde à prevenção e a esquiva à remediação. Na punição (positiva ou negativa) o comportamento diminui. Não existe estímulo aversivo comum a todas as pessoas, por esse motivo ele só é caracterizado pela relação entre eventos e a função (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

A punição ocorre no acréscimo ou retirada de uma estímulo que produz a diminuição de uma resposta, e o estímulo passa a ser chamado de punidor. Assim, como ocorre no reforço não se pode afirmar que o organismo foi punido ou puniu, mas que o estímulo foi aplicado ou retirado e a resposta foi punida. Por exemplo, se a criança está fazendo “danações”, o pai a chama e lhe dar uma surra, costuma-se falar que o pai puniu a criança. Na verdade o pai puniu a resposta de vim até ele, pois esse foi o comportamento que foi anterior a consequência (surra), para que ocorresse punição a resposta (danações) seria necessário o pai ir até a criança e dá-lhe a surra (Ainda assim, dar uma surra não é indicado, pois existem outras formas de se conseguir o que se deseja através do reforço). Tanto o reforço como a punição tem efeitos temporários, quando interrompidos as repostas voltam aos níveis iniciais. A punição é inevitável, pois em muitas situações são consequências naturais, por exemplo, ao brincar com fogo pode-se queimar. Alguns estímulos que de início foram reforçadores podem se tornarem punitivos, por exemplo, uma comida no início de uma festa pode ser reforçador e no final da festa após o jantar podem se tornar punitivos, por esse motivo estímulos reforçadores e punitivos não são absolutos irão depender da sua relação com a resposta. A punição pode apresentar alguns efeitos colaterais. Quando um estímulo punitivo funciona como reforçador, por exemplo, o pai tenta fazer a criança parar de chorar com o estímulo punitivo que elicia a própria resposta que tenta suprimir (o choro). Outro efeito colateral da punição é quando ela adquire propriedade discriminativa, onde a resposta só aparece quando é reforçada (CARTANIA, 1999).

Outros efeitos colaterais do controle aversivo são: Quando o administrador da punição observa as respostas emocionais do organismo punido, eliciando outras repostas em quem pune como culpa ou pena, podendo liberar reforçadores ao organismo punido; Quem pune excessivamente acaba se tornando um estímulo condicionado, por exemplo, o filho que teme o pai; A punição não se restringe apenas ao comportamento punido, mas a outros que estiverem ocorrendo no momento; apresentação de respostas incompatíveis com o comportamento punido, por exemplo, a namorada que investiu num relacionamento e namoro acabou, pode em outros relacionamento acabar antes de investir; o contracontrole é o mais indesejável que impede que o controlador inicie o controle, com a emissão de novas respostas, por exemplo, frear o carro antes do radar de velocidade, o controlador utilizou o recurso para controlar a velocidade durante todo percurso (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

Ao se punir uma resposta, estaremos reforçando o não - responder, do mesmo modo se reforçarmos uma resposta, estaremos punindo o não - responder. Com isso desaparece a diferença entre punição e reforço. Os efeitos dos reforçadores aparecem bastante tempo após ter início o reforçamento, porém os efeitos da punição tendem a aparecer imediatamente, sendo

assim, mais provável obter consequências imediatas após a punição que o reforço, sendo mais fácil utilizar controle aversivo que técnicas de reforço, o que não significa que o controle aversivo seja melhor. Outras pessoas são contra controle aversivo e técnicas de reforço, porém se a manipulação do comportamento não for artificial ela será realizada naturalmente (CARTANIA, 1999).

Muitas vezes se confunde punição negativa com extinção, porém são diferentes. Na extinção, a consequência reforçadora deixa de existir, por exemplo, o namoro acaba e as pessoas deixam de ligar uma para outra. Na punição negativa o comportamento passa a ter uma nova consequência, por exemplo, se o namoro acabou porque o rapaz era infiel, em relacionamentos futuros o comportamento de infidelidade tem maior probabilidade de não existir. Outra diferença é que na punição a resposta é imediatamente eliminada e na extinção é gradualmente. A punição ainda é muito utilizada por três fatores: imediatamente o comportamento é modificado; eficácia não depende da privação, por exemplo, uma palmada será sempre aversiva; O controle aversivo é mais fácil de ser realizado. As outras alternativas são: reforço positivo em vez do reforço negativo, extinção em vez de punição (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

3.2.7 Comportamento Verbal

O comportamento verbal é um tipo de comportamento operante que pertence à categoria da comunicação. Quando o comportamento de um organismo provoca um estímulo que afeta o comportamento de outro organismo, pode-se afirmar que houve comunicação. Nem toda comunicação é comportamento verbal, por exemplo, o levantar de uma sobancelha afeta o comportamento de outra pessoa no contar de uma história, isso é comunicação, mas não é comportamento verbal. Para que ocorra o comportamento verbal é necessária a presença do ouvinte e do falante e só acontece quando é reforçado por consequências. Assim como acontece em todos os comportamentos operantes, o comportamento verbal necessita de maior número de reforço para ser adquirido e menos para se manter, podendo ser por gestos, sinais, fala ou escrita. Existem várias formas de falar algo, a funcionalidade do comportamento depende do efeito que produz, por esse motivo, uma palavra sozinha não diz nada, devendo ser verificada a função. As ações verbais são utilizadas de várias formas, podem ser comandos (pedidos, perguntas, ordens e conselhos) que o reforçador é especificado na frase, por exemplo, “me passe o sal”, o sal é o reforçador. As operações verbais também podem não especificar o reforçador, como os tactos (opiniões e observações), por exemplo, quando alguém fala “tem um cachorro

atrás de você” e o ouvinte responde “Muito obrigado”, o reforçador é “Muito Obrigado”. O comportamento verbal por controle de estímulos pode ser: comportamento ecóico, textual, transcrição e intraverbal. O comportamento ecóico ou por repetição é o que apresenta uma semelhança entre o som de estimulação e o som de resposta. A transcrição é a cópia de um material escrito. O Intraverbal corresponde à respostas aos estímulos verbais (BAUM, 2006).

3.2.8 Análise do Comportamento Aplicada à Educação

O objeto de estudo da Análise do Comportamento é o próprio comportamento, para isso é necessário entender o comportamento do sujeito nesse contexto, da instituição escolar e as variáveis que determinam o comportamento, ou seja, é realizado uma análise cultural e ontogenética, contrariando assim, a ideia de responsabilizar docentes ou discentes pelo sucesso ou fracasso escolar, auxiliando na construção de um processo educacional para o aprendizado através do controle de variáveis. A educação é uma forma de complemento ao ensino accidental, devendo assim, ser programado, pois para que o indivíduo aprenda novos repertórios deve haver planejamento, que Skinner (1953) denomina de Instrução Programada. Esse método de ensino da análise do comportamento se baseia em alguns princípios, como: O ensino deve ter consequências reforçadoras positivas, devendo ser planejado, divergindo do modelo atual de muitas escolas, onde o ensino ocorre por fuga e esquiva, onde o aluno por medo de uma condição aversiva comporta-se; Ao ocorrer inicialmente o reforço arbitrário (notas, pontos, elogios...) com o tempo se tornará natural; O reforço positivo deve ser utilizado imediatamente; Cada aluno só deve ser comparado com ele mesmo, já que cada sujeito é único; Antes de ensinar um conteúdo deve ser avaliado os pré-requisitos e ocorrer a orientação do aluno; os conteúdos devem ser apresentados ao aluno de forma crescente em nível de complexidade; O aluno somente deve ser exposto ao material que está preparado, deve ser adequado a cada aluno, com hierarquia de dicas; o aluno deve ter o seu desempenho monitorado constantemente; Assim, o aluno deve ser sempre reforçado ao acerto e minimizado o erro (BAGAILOLO et al, 2011).

O papel inicial do analista do comportamento é planejar as consequências imediatas ao comportamento do aluno e identificar por meio da observação em eventos diários da criança, quais cumprirão o efeito de reforçador, pois reforços secundários e generalizados não funcionarão para ele, como por exemplo o elogio. Para isso, é necessário analisar o repertório comportamental do aluno, como seus reforçadores, interesse, se a criança segue instruções e

quais, como se comunica, se permanece sentada na mesa, quais habilidades de pré-requisitos estão presentes no seu repertório (contato visual, imitação motora...), se ela mantém controle sobre as esfíncteres. A avaliação deve constar comportamentos que estão em excesso e comportamentos que devem ser maximizados (BAGAILOLO et al, 2011).

Após colher os dados, deve ser avaliado o que e como ensinar, ou seja, o currículo comportamental. Para a utilização dos programas é necessário alguns procedimentos comportamentais, como a apresentação do reforçador, devendo ocorrer o pareamento de estímulos (parear estímulos ambientais que já funcionam como reforçadores com estímulos novos, por exemplo, parear elogios com o brinquedo desejado); modelagem (reforçar tentativas ou aproximações da resposta); tentativas discretas que envolvem quatro passos (Instrução, resposta da criança, consequência por reforço positivo e intervalo entre as tentativas); a fim de diminuir os erros, podem ser programadas hierarquia de dicas de respostas (a dica pode ser dada de forma física, gestual, verbal ou por figuras, devendo ser retirada gradativamente. Os comportamentos ensinados devem ocorrer nos ambientes naturais das crianças, ou seja, em outros lugares e com outras pessoas. A inclusão de crianças com autismo deve ser realizada com a elaboração de um currículo adaptado. A participação da família é a peça fundamental, devendo observar, confeccionar material, monitorar reuniões, realizar filmagens e entregar dados aos analistas do comportamento (BAGAILOLO et al, 2011).

3.2.9 Mediador Escolar

O Acompanhante Terapêutico – AT é indicado quando o aluno com autismo apresentar déficits acadêmicos (leitura, escrita ou matemática), pré-acadêmicos (contato visual, identificação, seguimento de instruções, imitação), sociais (agressão, estereotipias, brincar) ou verbais (iniciar diálogo, pedir, responder e nomear), esse acompanhamento deve ser transitório até a criança aprender a generalizar. O AT deve realizar observações e registros sistemáticos, assim como modificar antecedentes (dicas verbais, escritas, auditivas e gestuais) para que o aluno responda corretamente e assim, disponibilizar reforçadores positivos (BAGAILOLO et al, 2011).

O material adaptado é realizado pela análise de todo material da escola, como livro, apostila, caderno, escritos na lousa e etc. A AT deverá transformar esse material em motivadores em si, através dos mecanismos de aprendizagem sem erros, feedback imediato e reforçadores positivos, com o objetivo que a atividade não necessite de tanta instrução.

Algumas adaptações escolares são: quadro de rotinas, vinhetas cantadas pela AT e a criança com instruções para atividade (BAGAILOLO et al, 2011).

O uso dos reforçadores deve ser usado da seguinte forma (TORONTO, 2004):

- O professor deve está associado ao uso dos reforçadores, devendo ocorrer o seu pareamento com coisas favoritas, devendo ser realizado sem demandas;
- O ambiente de trabalho deve ser divertido;
- O reforçador deve ser iniciado com reforçamento contínuo e o mais rápido possível modificado para intermitente, ou seja, reforçar a cada esquema de determinada variável;
- A recompensa deve ser dada logo após o comportamento positivo, pois a demora pode reforçar o comportamento negativo;
- O grau de reforçamento deve ser modificado de acordo com o nível de realização;
- A entonação deve ser consistente com a mensagem, ou seja, o “sim” deve ser dado com entusiasmo e positivo, assim como o “não” deve ser dado de forma neutra;
- Ao iniciar o ensino de um novo comportamento é importante aumentar a quantidade de reforços;
- Os reforços devem ser variados em voz, tom e palavras usadas;
- É fundamental ser específico qual comportamento está sendo reforçado;
- Os reforçadores devem ser monitorados e avaliados a sua eficácia, pois a criança pode ficar saciada se ele tem a todo momento o reforçador;
- O repertório dos reforçadores deve ser ampliado, através da observação e do pareamento;
- As recompensas devem ser associadas aos reforçadores sociais, para que o social se torne reforçador;
- A criança deve ser elogiada por está realizando comportamentos positivos no seu ambiente natural, sem necessidade de ser algo grande;
- Os reforçadores devem ser utilizados com cuidado, pois se usados no momento errado podem reforçar os comportamentos inadequados;

Ainda segundo o autor acima, o comportamento apresenta algumas funções: Reforçamento social positivo ou comportamento de busca de atenção, onde a criança recebe o item desejado; Reforçamento social negativo ou comportamento de fuga da demanda, quando a interação aversiva é interrompida e escapa da tarefa; Reforçamento positivo automático, ou seja o comportamento autoestimulatório “stims”, como se balançar e “agitar mãos; Reforçamento

negativo automático, ou seja, comportamentos autoestimulatórios para diminuir a ansiedade, removendo a condição aversiva. A fim de solucionar os comportamentos problemas é necessário: Ir até o fim com a exigência; Dar a mínima atenção ao comportamento inadequado certificando-se que a criança não está em risco, ensinar a criança a linguagem adequada e funcional; Antecipar e evitar os momentos de birras; e bloquear e redirecionar diante do comportamento para outra atividade; Os comportamentos ecóicos podem ser bloqueados interrompendo com observações ou inserindo palavras nas frases, com objetivo da criança desistir (TORONTO, 2004).

O currículo a ser ensinado para a criança dependerá das habilidades que ela já adquiriu, devendo ser feita uma avaliação das categorias de autocuidado, motora (Fina e Ampla), repertório social, linguagem / Comunicação, repertório de brincadeiras, atividades acadêmicas e pré-acadêmicas. Com o objetivo de ensinar habilidades (TORONTO, 2004).

Os comportamentos desajustados, como os das crianças com autismo, são provocados por eventos específicos e mantidos pelas consequências de acordo com a análise do comportamento, porém algumas vezes esses motivos não são tão óbvios. O objetivo da intervenção em ABA é desenvolver repertórios de habilidades sociais e reduzir repertórios inadequados (GOULART & ASSIS, 2002).

Capítulo II – Caminhos da Pesquisa

4. Metodologia

A metodologia corresponde ao conjunto de procedimentos ou processos mentais empregados na pesquisa científica, ou seja, corresponde a linha de raciocínio utilizada na investigação (LAKATOS & MARCONI, 1993).

Os métodos científicos apresentados são de extrema importância na pesquisa, porém atualmente é percebido que a ciência não apresenta um roteiro totalmente previsível, não podendo assim haver uma única maneira de investigação capaz de “dar conta” do complexo mundo da pesquisa, necessitando com isso, empregar métodos e não apenas um método específico, ampliando as possibilidades de análises e resultados do tema de estudo (SILVA & MENEZES, 2005).

A questão de partida do estudo é: Quais resultados poderiam ser observados na inclusão de crianças com TEA, a partir da capacitação em ABA de pais e comunidade escolar? Conforme o dito no paragrafo acima por Silva& Menezes (2005), não existe “na pesquisa um roteiro totalmente previsível” que possa ser suficiente para responder a pergunta realizada no estudo. Assim, foi organizado alguns métodos ou formas como tentativa de responder esse questionamento, uma vez que a inclusão escolar é um tema complexo e que envolve uma comunidade escolar como um todo.

4.1 Tipo de Pesquisa

A investigação foi do tipo qualitativo, que consiste na coleta de dados em ambiente natural, complementados pelo contato com o indivíduo, havendo uma preocupação com o contexto, uma vez que o comportamento humano é influenciado pelo seu contexto. Assim, os dados coletados não podem ser numéricos, sendo recolhidos por imagens ou palavras e analisados na íntegra, respeitando todos os detalhes, com a ideia de que nada é trivial, pois todos os dados podem fornecer pistas sobre o objeto de estudo (PRODANOV, 2013).

Schmuck (1975) afirma que esse tipo de pesquisa dá ênfase mais ao processo do que aos resultados do produto. Segundo Rosenthal e Jacobson (1968) a forma qualitativa é particularmente útil na educação, por clarificar a influência das expectativas dos professores sobre o desempenho cognitivo dos alunos (BOGDAN, 1994).

4.2 Natureza da Pesquisa

Quanto a natureza da pesquisa foi do tipo aplicada por ter como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática e direcionados para a solução de problemas específicos.

Quanto ao objetivo da pesquisa, foi classificada em Pesquisa Explicativa, por buscar aprofundar o conhecimento sobre a realidade, por manipulação e do controle de variáveis, para verificar as causas do fenômeno (PRODANOV, 2013).

O método de abordagem utilizado na pesquisa é o indutivo, cuja aproximação dos fenômenos leva para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (LAKATOS, 1992).

Os estudos foram analisados em pesquisa do tipo transversal, que descrevem os indivíduos de uma população com relação as suas características pessoais e suas histórias à exposição a fatores causais suspeitos (LAKATOS, 1992).

Quanto aos procedimentos, por ser armada e realizada em associação com a ação ou resolução de uma problemática coletiva, estando o pesquisador envolvido de modo cooperativo ou participativo, ocorrendo quando há um interesse conjunto de participante e pesquisador na resolução do problema, não se restringindo a um simples levantamento de dados, pois o pesquisador desempenha papel ativo na resolução dos fatos (PRODANOV, 2013).

4.3 Autorização para Aplicação da Pesquisa

O projeto de pesquisa foi autorizado para Plataforma Brasil, que é um sistema oficial de pesquisas para análise, que foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisas – CEP, de acordo com a Resolução nº 466 de 2012. Apresentando o CAAE 45855815.1.0000.5053 e número do parecer 1.184.857.

4.4 Lócus da Pesquisa

Participaram da pesquisa 05 (cinco) escolas, sendo dos seguintes municípios: Tianguá (02 escolas), Ubajara (01 escola) e São Benedito (02 escolas).

A escola Orquídea está localizada em Tianguá, tem turmas do Infantil III ao 3º ano do Ensino Médio, com 2.020 (Dois mil e vinte) alunos, sendo 03 (três) alunos com diagnóstico de TEA.

Localizada em Tianguá, a escola Tulipas, é composta por turmas do infantil III ao 5º ano do Ensino Fundamental, com 348 (Trezentos e quarenta e oito) alunos, sendo 03 (três) alunos que foram diagnosticado com TEA.

Em Ubajara, a escola participante foi a Girassol, formada por 462 (Quatrocentos e sessenta e dois) alunos, sendo do infantil III ao 9º ano, com 01 (uma) criança com o diagnóstico de TEA.

A escola Cravo, situada em São Benedito, com 650 (Seiscentos e cinquenta) alunos, com turma do Infantil II ao 3º ano do ensino médio, possui 03 (três) alunos com diagnóstico de TEA.

Ainda em São Benedito, participou do estudo a escola Margarida, com turmas do infantil III ao 3º ano do ensino médio, possuindo 740 (Setecentos e quarenta) alunos, sendo 02 (dois) alunos com diagnóstico de TEA.

4.5 Caracterização das Escolas

4.5.1 Escola Orquídea

4.5.1.1 Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Orquídea está respaldada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), que propõe uma prática que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta aprendizagem significativa para a formação cristã de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Avalia continuamente sua prática pedagógica e ajusta a dinâmica de ensino de modo a favorecer o desenvolvimento das competências essenciais à aquisição de novos saberes e ao uso de novas tecnologias e linguagens. Estrutura o seu processo de ensino e aprendizagem fundamentado na concepção de “aprender a aprender”, adotando metodologias capazes de priorizar a construção do conhecimento, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criticidade, a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

Desenvolve projetos de estudo e atividades que destacam a importância do trabalho coletivo e contempla o exercício da liderança construtiva, o respeito pelos diversos modos de pensar e agir, a busca do consenso como alternativa de civilidade e harmonia na convivência em grupo, a vivência de atividades de cooperação em benefício próprio e coletivo.

O trabalho é voltado para que as crianças e adolescentes tenham uma visão construtiva da vida, das relações humanas e aprendam a se posicionar criticamente diante da complexidade de informações a que estão expostos. Isso implica o estímulo à autonomia, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, sendo capazes de atuar em níveis de interlocuções mais complexas e diferenciadas.

O processo de ensino e aprendizagem é acompanhado por: pedagogas, psicopedagogas e equipe gestora comprometida com a construção de projetos educativos de qualidade, que desenvolvem um trabalho preventivo criterioso e sistemático, ao longo do ano letivo, para que as crianças e adolescentes atinjam seu pleno desenvolvimento e cresçam como pessoas competentes, íntegras e felizes.

4.5.1.2 Missão e Princípios

- Formação Integral do aluno;
- Desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, afetivas e motoras;
- Formação, no aluno, da consciência social e visão histórica e crítica da sociedade, para fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- Preparação do aluno para que se torne um homem sujeito de sua própria história;
- Conscientização do aluno diante dos direitos e deveres como cidadão. Capacitação do aluno para a construção de uma sociedade democrática, justa e cristã;
- Utilização da sabedoria humana e da tecnologia científica como instrumento de ação modificadora das relações entre os homens e o meio ambiente e das condições de vida do ser humano;
- Promoção do processo ensino-aprendizagem, em que o professor seja um elemento catalisador do processo do qual o aluno é o centro;
- Desenvolvimento do espírito científico do aluno, postura de autonomia, criticidade e criatividade, através da proximidade com o real e ligação teoria-prática;
- Capacidade do aluno para, a partir de suas experiências, adotar métodos de observação e ação adequados a uma maior compreensão da realidade e aprendizagem de novos conhecimentos;

- Desenvolvimento humano, educando-o para a vida;
- Promoção de maior integração entre a família, escola e comunidade, para que, através de ações conjuntas, possam desempenhar com maior eficácia seus papéis, que se identificam à medida que pretendem desenvolver plena e integralmente as potencialidades do homem.

4.5.1.3 Projetos Educacionais

O colégio Orquídea entende que mais importante do que aprender e desenvolver a capacidade de aprender, pensar, conviver e resolver problemas é procurar oferecer aos seus alunos uma educação formativa e não apenas informativa. O trabalho do colégio Orquídea é para que seja cada vez mais um grande centro de formação humana, cidadã e cristã. Apresenta os seguintes projetos:

- Crescer: Desenvolvimento pessoal e profissional;
- Conversa com os pais;
- Oficina de Informática para pais e mães;
- Vovô e Vovó de volta à escola;
- Acampadentro;
- Passeio no Sítio do seu Lobato;
- Quem avisa amigo é;
- Minhas histórias eu escuto e também sei contar;
- Escolinha de esportes;
- Gincana Cultural;
- Feira Nordestina;
- Pintando o sete e fazendo artes;
- Semana cidadã: a cara do Brasil;
- FLISMA: Festival Literário do Colégio Orquídea;
- Tanguá terra querida;
- É o dia de cinema no Colégio Orquídea;
- Cine do conhecimento;
- Feira de ciências;
- Não tropece na língua;
- Amostra de história antiga e medieval;

- Lógica e ação;
- Festival de línguas estrangeiras;
- Circuito interdisciplinar de ciências da natureza;
- Se essa rua fosse minha;
- Poesia – Escrever com emoção para encantar o coração
- 2 em 1 leitores e escritores
- Biblioteca de classe – espaço mágico na sala de aula;
- Biblioteca, leitura e reflexão;
- Antologia de classe.

4.5.2 Escola Margarida

4.5.2.1 Proposta Pedagógica

A escola Margarida é uma Instituição Filantrópica, sem fins lucrativos, seus objetivos são:

- a) Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania;
- b) Oferecer aos alunos uma educação que os integre na sociedade onde vivem, dentro de uma formação integral com respeito à dignidade humana e sua liberdade;
- c) Desenvolver em seus educandos uma personalidade sadia e forte, tendo em vista o bem comum e o desenvolvimento da pátria;
- d) Incutir nas crianças, adolescentes e jovens o amor ao próximo e promover seu crescimento integral (social; religioso e moral);
- e) Despertar nos educandos a igualdade entre os homens, desenvolvendo o sentimento de justiça e liberdade condenando qualquer tratamento desigual por motivo econômico, de raça, político ou religioso;
- f) Oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio aos educandos cujos pais ou responsáveis se comprometam com a filosofia da escola;
- g) Despertar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando à teoria com a prática no ensino de cada disciplina dos cursos Fundamental e Médio.

O ensino é ministrado de modo a atender as diferenças individuais dos alunos, visando orientá-los convenientemente, conforme seus interesses e necessidades. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade e tem por objetivo:

- I. Favorecer o desenvolvimento amplo e dinâmico da criança em seus aspectos social, afetivo, motor e cognitivo;
- II. Respeitar e apoiar os conhecimentos que trouxe ao ingressar na escola;
- III. Propiciar-lhe estratégias para que manifeste as diferentes áreas do conhecimento: espaço/tempo, relações sociais, lógicas e linguagens;
- IV. Estimular e desafiar a criança a construir e desenvolver seu potencial cognitivo.

4.5.3 Escola Girassol

4.5.3.1 Proposta Pedagógica

A Escola Girassol busca atingir uma educação voltada totalmente para a integração na sociedade, de forma participativa, criativa e pensante, ou seja, em ser atuante. O educador de da escola vê a criança como ser um total, capaz de desenvolver habilidades dentro do espaço destinado à sua aprendizagem.

A escola trabalha diretamente com a necessidade de seus alunos, tendo como apoio fundamental à família. Assim, é deixado que as crianças construam sua própria identidade e autonomia, descobrindo seu espaço social através da família e do núcleo essencial em que estuda.

Quanto ao aspecto pedagógico, os educadores procuram realizar um trabalho de conscientização, totalmente voltados à realidade dos alunos, ou seja, preparar cidadãos críticos para uma sociedade capitalista.

Para a escola, educar é muito mais que transmitir conhecimentos é formar um cidadão completo, não apenas com informação, mas com valores éticos e morais.

A escola tem como filosofia “Cuidando da Geração do Futuro”, pois ensinar é abrir caminhos para que cada aluno desfrute ao máximo de todo o seu potencial e de todas as possibilidades positivas da vida em nossa sociedade.

A quantidade de informações que nossas crianças e jovens recebem atualmente, assim como a velocidade das transformações que ocorrem no mundo, impõe à escola o desafio constante de renovar, de preparar essa nova geração para uma sociedade globalizada e em vertiginoso processo de mudança.

Alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever. A escola defende e procura passar para os alunos, os valores relativos à verdade, à ação, a ética, o respeito as pessoas, à natureza, à justiça.

Defendemos estes valores conscientes de que estamos cultivando em nossos alunos o crescimento global da personalidade de cada um e ainda confiantes que no futuro teremos grandes cidadãos.

Dentro destes valores, chegamos a conclusão de que as crianças devem ser alfabetizadas em diversos níveis, e para isso acontecer é preciso que a criança encontre diversão no aprendizado, cumplicidades nas descobertas e respeito à sua individualidade.

4.5.3.2 Objetivos da Educação Infantil

A Escola preocupa-se em criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:

- Despertar na criança uma imagem positiva e acreditar na sua capacidade mental e intelectual;
- Valorizar o lado artístico e criativo da criança;
- Experimentar e utilizar os recursos de que dispõe para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e atingindo com progressiva autonomia;
- Familiarizar - se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene.
- Brincar;
- Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses;
- Ter uma imagem positiva de si, ampliando a autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas.

- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

4.5.4 Escola Cravo e Tulipas

As escolas Cravo e Tulipas não forneceram as propostas pedagógicas, afirmando não saber onde estão esses documentos.

4.6 Questão de Partida

Quais resultados poderiam ser observados na inclusão de crianças com TEA, a partir da capacitação em ABA de pais e comunidade escolar?

4.7 Objetivos da pesquisa

- Avaliar os efeitos de uma capacitação em educação inclusiva de crianças com autismo, na perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada à escola, após capacitação de pais e comunidade escolar.

4.8 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 03 (quatro) grupos de pessoas, sendo: 07 (sete) professores, 05 (cinco) coordenadores e 07 (sete) pais dos alunos participantes. No total de 19 participantes.

4.8.1 Grupo de Alunos Observados

Tabela 01: Grupo de Alunos

CRIANÇAS	ESCOLA	IDADE	SÉRIE	SEXO
José	Cravo	04	Infantil IV	Masculino
Francisco	Cravo	05	Infantil V	Masculino
Antônio	Girassol	04	Infantil IV	Masculino
Manuel	Margarida	06	Infantil IV	Masculino
Messias	Orquídea	09	3º ANO	Masculino
Fausto	Tulipas	11	4º ANO	Masculino
Bruno	Tulipas	09	3º ANO	Masculino

O grupo de crianças é composto por 07 (sete) indivíduos com diagnóstico de autismo, todos do sexo masculino, com idades de 04 (quatro) a 11 (onze) anos, sendo: 02 (duas) crianças de 04(quatro) anos e estudantes do infantil IV; 01 (uma) de 05 (cinco) anos, estudante do infantil V; 01 (uma) criança de 06 (seis) anos estudante do infantil IV; 02 (duas) de 09 (nove) anos, ambas estudantes do 3º ano fundamental I; e 01(uma) de 11 (onze) anos estudante do 4º ano do fundamental I. Do total de alunos, 02(dois) eram da escola Cravo, 02 (dois) da escola Tulipas, 01 (um) escola Margarida, 01 (um) escola Girassol e 01 (um) da escola Orquídea.

O critério de inclusão dessas crianças no estudo foi ter idade de 03 (três) a 11(onze) anos e ter o diagnóstico de autismo, assim cada escola poderia encaminhar 02 (duas) crianças que estivesse nesse perfil. Os pais que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

4.8.2 Grupo de Professores

Tabela 02: Grupo de Professores

PROFESSORA	SEXO	CRIANÇAS	ESCOLA	SÉRIE	IDADE	FORMAÇÃO
Maria	Fem.	José	Cravo	Infantil IV	45 anos	Ensino Médio
Letícia	Fem.	Francisco	Cravo	Infantil V	40 anos	Pedagoga, Pós Graduada em Planejamento Escolar
Lorena	Fem.	Antônio	Girassol	Infantil IV	24 anos	Ensino Médio
Ana	Fem.	Manuel	Margarida	Infantil IV	29 anos	Pedagoga, Pós em Educação Especial
Patrícia	Fem.	Messias	Orquídea	3º ANO	32 anos	Pedagoga, Pós Graduada em Psicopedagogia
Fernanda	Fem.	Fausto	Tulipas	4º ANO	24 anos	Pedagoga
Gabriela	Fem.	Bruno	Tulipas	3º ANO	24 anos	Licenciatura em Física.

O grupo de professores foi composto por 07 (sete), todas do sexo feminino, sendo 03(três) ministrantes do infantil IV, 01(uma) do Infantil V, 02 (duas) do 3º ano do fundamental I e 01 (uma) do 4º ano do fundamental I. Sobre a formação: 02 (dois) professores tem o Ensino Médio; 04 (quatro) são Psicopedagogas, com 03 (três) possuindo pós graduação; e 01 (uma) com Licenciatura em Física. A respeito da faixa etária, 03 (três) tem de 24 (Vinte e quatro) anos a 29 (Vinte e nove) anos, 01 (uma) tem 32 (Trinta e dois) anos e 02 (duas) de 40 (Quarenta) a 45 (Quarenta e Cinco anos).

O critério de inclusão desse grupo foi ser professores das crianças incluídas no projeto, ter disponibilidade para participar de todas as etapas do projeto e consentirem a participação na pesquisa a partir do termo de consentimento livre e esclarecido.

4.8.3 Grupo de Coordenadores/Direção

Tabela 03: Grupo Coordenadores/Direção

COORDENADORES	SEXO	CRIANÇAS	ESCOLA	IDADE	FORMAÇÃO
Elayne	Fem.	José	Cravo	29 Anos	Licenciatura em Português e Psicopedagoga
Barbara	Fem.	Francisco	Cravo	40 Anos	Pedagoga e Psicopedagoga
X	X	Antônio	Girassol	X	X
Alana	Fem.	Manuel	Margarida		Teologia e Psicopedagoga
Tayna	Fem.	Messias	Orquídea	49 Anos	Pedagoga, Pós Graduada em Gestão Escolar
Gilmara	Fem.	Fausto	Tulipas	39 Anos	Ensino Médio
xxxxx	Fem.	Bruno	Tulipas	X	X

Sobre as coordenadoras participantes, foram 02 (duas) coordenadoras da escola Cravo (uma coordena o turno da manhã e a outra do turno da tarde) e 01 (uma) de cada uma das outras escolas participantes, sendo 04 (quatro) coordenadoras da educação infantil e 03 (três) coordenadoras do ensino fundamental I. Não participou do estudo nenhum integrante da direção das escolas.

A respeito da formação dos coordenadores: 01 (um) tem o Ensino Médio; e 04 (Quatro) tem Curso Superior com Pós Graduação. As idades dos Coordenadores variam de 29 (Vinte e Nove) a 49 (Quarenta e nove anos).

O critério de inclusão foi que a escola poderia escolher um representante da coordenação/direção para participar da etapa de capacitação composta na pesquisa de acordo com a quantidade de crianças que participava do estudo e pertencente a escola. Assim, cada integrante assinou o termo de consentimento livre e esclarecido.

4.8.4 Grupo de Pais

Tabela 04: Grupo de Pais

PAIS	SEXO	CRIANÇAS	IDADE	FORMAÇÃO
Lina	Fem.	José	39 Anos	Direito
Laila	Fem.	Francisco	42 Anos	Direito
Lisa	Fem.	Antônio	31 Anos	Licenciatura em Letras, Mestre em Educação
Janaína	Fem.	Manuel	38 Anos	Ensino Médio
Mara	Fem.	Messias	37 Anos	Ensino Médio
Michele	Fem.	Fausto	43 Anos	Ensino Médio
Rômulo	Masc.	Bruno	39 Anos	Ensino Médio

Sobre os pais participantes, foram 06 (seis) do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino. Cada mãe/pai representava uma das crianças do estudo. A respeito da formação dos pais: 02 (duas) mães tem formação em Direito, 04 (Quatro) tem Ensino Médio e 01 (uma) tem Licenciatura em Letras com Mestrado em Educação.

O critério de inclusão é serem mãe ou pai dos alunos participantes do estudo, assim, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

4.9 Instrumentos da Pesquisa

4.9.1 Entrevista

A entrevista foi construída pela pesquisadora e aplicado junto aos professores incluídos na pesquisa. Este instrumento foi composto de 21 (vinte e uma) questões, sendo 13 (treze) questões de escolha única; 01(uma) de escolha múltipla; 07 (sete) questões descritivas. As perguntas objetivas foram relacionadas a reação da criança com autismo diante das atividades escolares propostas como: interação da criança pesquisada com os outros alunos, a independência na realização de tarefas, autonomia no horário do lanche, as brincadeiras que a

criança realiza no intervalo, a forma de comunicação do aluno e levantamento dos comportamentos indesejados em sala de aula. As perguntas subjetivas realizadas foram: que comportamentos indesejados interferem na aprendizagem, que atividades o aluno realiza de forma independente, o que o professor conhece de ABA, que princípios já utilizou, que benefícios os professores observam nessa forma de intervenção. Por ultimo foi solicitado que eles descrevessem suas disponibilidades para a capacitação.

Essa entrevista teve como objetivo identificar as dificuldades dos professores em sala de aula em relação ao aluno com TEA, sendo possível realizar uma linha de base dessa dificuldades anterior a intervenção e realizar o comparativo posterior a capacitação.

4.9.2 Análise Funcional

Foi realizado a analise funcional dos comportamentos indesejados que foram apresentados pelo aluno com autismo de cada sala de aula observada.

A avaliação por observação que descreve os antecedentes e consequências imediatos de um comportamento em seu ambiente natural é uma forma de descobrir as variáveis que controlam um comportamento, podendo com isso ser levantado hipóteses sobre os estímulos antecedentes, variáveis motivacionais e consequências, sendo possível com isso, ser criado um plano de tratamento. Isso é o que se denomina analise funcional (MARTIN & PEAR, 2015).

Esse instrumento teve por objetivo analisar os repertórios comportamentais dos alunos em sala de aula identificando a linha de base antes da intervenção e após a capacitação sob a observação da pesquisadora.

Os comportamentos que se pretende melhorar são denominados comportamento-alvo, devendo ser realizado a analise funcional a fim de colher dados e informações para: Identificar e descrever os comportamentos problema; identificar as possíveis causas do comportamento; orientar a seleção de uma intervenção adequada; e avaliar o resultado do tratamento (MARTIN & PEAR, 2015).

4.9.3 Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland - ECAV

Os pais responderam à entrevista feita através da escala ECAV, com o objetivo que esses forneçam informações a escola sobre as habilidades e déficits da criança nas diversas áreas de desenvolvimento, participando assim do processo de inclusão escolar, podendo haver uma comparação da linha de base antes da intervenção e após a capacitação.

A ECAV é um protocolo padronizado que se pode conhecer o grau de desenvolvimento adaptativo alcançado pelos indivíduos. O amadurecimento da independência social é considerada progressiva de desenvolvimento da competência social. É realizada através de entrevista com os pais e avalia o comportamento adaptativo da criança, sendo bastante utilizada com pessoas com deficiência intelectual e pessoas com TEA. A escala é baseada no comportamento adaptativo utilizado pela American Association on Mental Retardation – AAMR (1992) (MACHADO & CHIARI, 2009). Essa escala foi desenvolvida por Sparrow, Balla e Cicchetti (1984), possibilitando assim avaliar a independência social e pessoal de indivíduos do nascimento a idade adulta, sendo bastante utilizada em pesquisas de pessoas com TEA (BERNAL,2010).

Segundo Salvia & Ysseldyke (1991) e AAMR (2002) a escala avalia os domínios relativos à comunicação (com três subdomínios: receptivo, expressivo e escrito), autonomia (pessoal, doméstico e comunidade), socialização (interpessoal, jogos e períodos de lazer e boas maneiras) e habilidades motoras (global e fina), assim como, os comportamentos desviantes (36 (trinta e seis) itens desde o comportamento sexual até ao estereotipado. O responsável responde da seguinte forma: 02 (se sim ou normalmente), 01 (às vezes ou parcialmente) e 0 (não ou nunca), podendo responder "Não Sabe" (NS) ou "Não teve Oportunidade" (S). Os comportamentos inadequados apresentam classificação por frequência, sendo 02 (normalmente); 01 (às vezes); e 0 (nunca). O objetivo principal da utilização da escala é para que seja possível obter informações precisas e pertinentes sobre os indivíduos, possibilitando assim, uma avaliação compreensão da capacidade dos sujeitos da pesquisa, através da análise de condutas, situações e atividades cotidianas (SANTOS, 2007).

4.9.4 Observação Sistemática

Foram realizadas observações em contextos de sala de aula e os dados coletados foram organizados no instrumento Análise Funcional com a finalidade de compreender de que forma os professores selecionam os comportamentos das crianças, a partir da Abordagem da Análise do Comportamento. Assim, foram realizadas 03 (três) observações antes e após a capacitação em cada sala de aula, de aproximadamente 30 (Trinta) minutos cada uma.

4.10 Procedimento da Pesquisa

4.10.1 Contatos, concretização da pesquisa e obtenção do consentimento informado dos participantes.

A pesquisadora realizou visita às escolas de ensino regular particulares dos oito municípios da Serra da Ibiapaba - CE (Tiangué, Ubajara, Ibiapina, São Benedito, Guaraciaba do Norte, Carnaubal, Croata e Viçosa), onde foi explicada a direção sobre o projeto de pesquisa e realizado o levantamento das crianças diagnosticadas com autismo presentes na instituição. As escolas assinaram uma Carta de Anuência consentindo que o estudo fosse realizado no local.

Foram visitadas 20 (vinte) escolas particulares na região da serra. Dos municípios citados acima somente os municípios de Tianguá (04 escolas), Ubajara (01 escola) e São Benedito (02 escolas), somando, no total de 07 (sete) escolas relataram a existência de alunos com autismo em seus colégios.

A cada 10 mil crianças ocorre a prevalência de 4 a 5 crianças com autismo, porém nos últimos anos ocorreu um aumento correspondendo a 1 criança com autismo a cada 100 crianças (LAMPREIA, 2013).

Nos últimos anos houve um aumento do número de matrícula de indivíduos com autismo na escola regular (MENEZES, 2013).

Cada uma das escolas poderia selecionar dois alunos de 03 (três) a 11(onze) anos para participar do projeto, de acordo com o consentimento dos pais, totalizando 14 (quatorze) alunos, porém, participaram inicialmente do projeto 10 (dez) crianças, por alguns motivos:

- Duas escolas afirmaram que havia apenas 01 (um) aluno com autismo.
- Uma escola afirmou que não conseguiu falar com os pais da criança.
- Em uma escola, a coordenadora afirmou que estava com muitas atribuições e não tinha tempo para falar com os pais do aluno.

O processo de inclusão é algo novo, sendo por vezes, difícil de ser aceito, uma vez que requer tempo, dedicação e vontade de modificar um modelo estabelecido há décadas, através da eliminação de barreiras e a quebra de paradigmas conservadores que oprimem e excluem (COSTA & GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Atualmente tem-se percebido aumento dos indivíduos diagnosticados com TEA, devido alguns fatores, como: ampliação dos conceitos de autismo, sendo entendido como um espectro; conscientização das manifestações de autismo pelos clínicos e comunidade (MARTINS, 2012).

O projeto foi encaminhado a Plataforma Brasil, que é um sistema oficial de pesquisas para análise, que foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisas – CEP, de acordo com a Resolução nº 466 de 2012. Após a aprovação, teve início a pesquisa. O presente estudo teve o Parecer Favorável do Comitê de Ética sob o número 1.117.163.

A partir do consentimento dos pais, foi realizada uma reunião com um professor do aluno com autismo e a pesquisadora, sendo convidados a participar do estudo e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando as observações em sala de aula.

Das escolas citadas acima, apenas 05 (cinco) escolas continuaram no estudo até o final, 02 (duas) escolas não participaram da capacitação, afirmando que como era época de férias não poderiam “obrigar” os professores a participarem, na ocasião foi lembrada à escola que foram os próprios professores que escolheram a data da capacitação. As escolas participantes foram dos seguintes municípios: Tianguá (02 escolas), Ubajara (01 escola) e São Benedito (02 escolas).

Com isso, as coordenadoras das escolas onde as crianças estudam conversaram com as mães sobre o projeto e a partir do consentimento, foi feita uma reunião com os pais e pesquisadora, onde foi apresentada a forma de realização do estudo e solicitado o consentimento destes.

4.10.2 Etapas da pesquisa

O estudo foi dividido em três etapas:

4.10.2.1 Etapa 01: Traçar a linha de base do perfil educacional dos alunos

No primeiro momento foi traçado a linha de base, ou seja, avaliado os comportamentos-alvo antes da introdução do programa proposto na pesquisa e analisado o ambiente natural dos sujeitos a fim de identificar as possíveis variáveis de controle do comportamento a ser modificado.

Os modificadores do comportamento consideram fundamental a mensuração direta dos comportamentos, devendo assim ser traçado a linha de base dos comportamentos-alvo (MARTIN & PEAR, 2015).

Assim, foram realizadas observações sistemáticas através da análise funcional em sala de aula por 30 minutos por três dias sobre o repertório comportamental dos alunos selecionados, sendo identificado os comportamentos problema, ou seja, aqueles que estavam interferindo no

processo de aprendizagem, trançando os antecedentes e consequências produzidas por esses comportamentos.

Posteriormente foi realizada uma entrevista junto aos professores para traçar o perfil das dificuldades de cada criança. Nessa oportunidade a ultima pergunta do questionário se referia a disponibilidade de cada professor para participar da etapa 02 (Capacitação), constando da opção de ser período de aula (fins de semana) ou período de férias (durante a semana), assim como os turnos de preferência.

Com as (os) mães/pais foi aplicado o protocolo de avaliação de comportamento adaptativo de Vineland e assim avaliado os comportamentos adaptativos a fim de obter informações sobre o desenvolvimento da criança relacionados aos domínios de comunicação, atividade da vida diária, socialização e motricidade. Nessa entrevista responderam ainda, sobre a sua disponibilidade para participar da etapa 02 (Capacitação), constando da opção de ser período de aula (fins de semana) ou período de férias (durante a semana), assim como os turnos de preferência.

4.10.2.2 Etapa 02: Intervenção

A capacitação ocorreu no período das férias por 01 (uma) semana, com carga horária de 40 (quarenta) horas, tendo como tema inclusão escolar e os princípios ABA.

De acordo com a análise do comportamento as “técnicas e procedimentos de intervenção são formas de alterar o ambiente atual de um individuo”, ajudando-o a atuar de forma mais completa, entende-se por ambiente as pessoas, objetos e eventos presentes ao redor do sujeito e que o afetam (MARTIN & pear, 2015).

Com o dito acima fica evidente a importância da capacitação de professores para a produção de alterações junto as crianças com TEA e a inclusão escolar.

4.10.2.2.1 Conteúdo e cronograma da Capacitação

1º DIA

No primeiro dia foi realizado um levantamento de expectativas a curto, médio e longo prazo. Após esse primeiro momento, foi realizada a leitura e discussão de textos sobre inclusão escolar e práticas de mudanças em duplas e grupos. Durante os debates a escola pode colocar as suas dificuldades no processo de inclusão, os pais relataram que não imaginavam as

dificuldades enfrentadas pela escola e se dispuseram a colaborar com a escola nesse processo, afirmando que sua forma de participação no contexto escolar era no momento de ensino as tarefas escolares e que não conheciam de que forma poderia desenvolver uma estratégia colaborativa com a escola para o processo de inclusão. Após os debates, pais e professores relataram compreender como pode ocorrer o auxílio mutuo diante da inclusão que é processo complexo e que necessita do engajamento de todos os membros envolvidos. Os pais e professores relataram ainda, que o mais produtivo desse dia foi esse momento de troca e debate sobre inclusão entre os dois públicos participantes, favorecendo o processo de empatia e colaboração no ambiente escolar.

A intervenção com indivíduos com TEA deve abranger todo o meio que ele participa, necessitando assim de uma articulação entre a família e a escola, uma vez que essas são os dois principais locais de socialização da criança (MARTINS, 2012).

2º DIA

No segundo dia ocorreu a exposição oral sobre Transtorno do Espectro Autista e Introdução à Análise do Comportamento (Comportamento Operante: Antecedentes e consequência, Observando e medindo o comportamento, Reforço, punição e extinção).

Nesse momento os pais debateram com os professores sobre as características de cada criança, mostrando a heterogeneidade dos indivíduos com TEA, com relatos dos professores afirmando compreender melhor o comportamento das crianças e identificar suas habilidades e déficits.

Durante a exposição oral sobre Análise do Comportamento foi realizada dinâmica, exposição de vídeos e ocorreu o exercício em grupo de realização da Análise Funcional a partir dos vídeos apresentados.

A dinâmica realizada foi composta de 02 (dois) momentos. No primeiro momento foi projetada no data show dois círculos (um azul e outro vermelho) e foi perguntado qual estava certo, assim seguidamente foi apresentado outros e com a mesma instrução. No segundo momento os círculos era apresentados, com a mesma instrução, porém sobre a resposta correta era dado vários tipos de reforços sociais. Essa dinâmica teve por objetivo fazer com que os participantes compreendam a importância do *feedback* diante da resposta do aluno e do reforço social positivo, realizando assim, melhor compreensão da análise do comportamento. Os participantes relataram compreender o objetivo da atividade.

Os vídeos apresentados eram situações cotidianas, onde os participantes exercitavam a compreensão da análise do comportamento, através da identificação dos antecedentes, respostas e consequências dos comportamentos.

3º DIA

No terceiro dia foi feita a exposição oral sobre Tipos de Reforço utilizando o reforço, lidando com o comportamento-problema. A atividade prática foi realizada por meio de *Role playing* (ensaio comportamental de situações problemas e como utilizar os reforçadores de forma eficaz), foram também realizadas discussões sobre vídeos com exemplos de comportamentos que atrapalham a aprendizagem da criança, sendo assim discutidas estratégias comportamentais de intervenção.

Os pais e professores relataram que muitas das estratégias comportamentais expostas já praticavam, porém ocorria apenas esporadicamente e não eram de forma estruturada. Estes tiveram a oportunidade de (se caso quisessem) descrever situações e expor as dificuldades que sentiam no desenvolvimento da aula e em casa, sendo assim orientados de acordo com as estratégias de análise do comportamento utilizadas de reforço positivo.

4º DIA

No quarto dia ocorreu a exposição oral sobre Análise do Comportamento aplicada à Educação e Programa de Educação Individualizado – PEI.

Nesse momento os professores relataram que ouviram falar que a criança com autismo era capaz de aprender, mas não sabiam como realizar esse aprendizado e que a partir das estratégias comportamentais apresentadas compreenderam de que forma o aluno é capaz de aprender e se desenvolver, os pais compreenderam a importância dos estímulos em casa para favorecer a aprendizagem. As estratégias comportamentais expostas foram: planejar o aprender para que seja mantido por consequências de reforço positivo, tornar o aprender o próprio benefício em si (reforçamento natural), disponibilizar ao aluno *feedback* imediato, comparar cada aluno com ele mesmo, orientar o aluno os passos (ou pré-requisitos) necessários para aprendizagem mais complexa, apresentar conteúdos por ordem crescente de complexidade, expor o aluno ao material que ele está preparado, monitorar constantemente o desempenho dos alunos e programar uma aprendizagem com o mínimo de erros possíveis.

Porém, os professores e pais relataram que necessitam de tempo extra e mais apoio da escola para a realização do PEI, consideravam um grande desafio a produção desse currículo adaptado, afirmando não depender apenas deles.

5º DIA

No quinto dia foi realizada a exposição oral sobre Construção de Material Estruturado e Mediação Escolar, sendo finalizado com a construção em grupo de um miniprojeto com estratégias de inclusão para serem implementadas na escola. Os participantes relataram a importância do trabalho em conjunto entre todos os envolvidos.

Na apresentação do miniprojeto, os pais relataram satisfação em poder compartilhar e contribuir com as atividades a serem realizadas na escola. Os professores enfatizaram que a participação dos pais é fundamental para compreender as potencialidades e dificuldades dos alunos.

Foram formados 05 (cinco) grupos, sendo separados por escola participante. Todos os grupos relataram que o processo de inclusão se inicia pelo desenvolvimento das habilidades do professor relacionadas aos métodos de ensino, devendo assim, ocorrer capacitação continuada destes. O grupo 01 (um) enfatizou como principal estratégia a valorização das diferenças individuais, que teria início na classe do aluno participante do projeto. O grupo 02 (dois) ressaltou estratégias com objetivo de fortalecer a parceria escola-família. O grupo 03 (três) destacou as intervenções comportamentais que podem ser aplicadas em sala de aula pelo professor no seu cotidiano. O grupo 04 (quatro) descreveu estratégias de conscientização que podem ser realizadas na escola sobre as diversas deficiências, contando com o apoio da família. O grupo 05 (cinco) relatou que o objetivo principal é ser realizado o levantamento das habilidades e déficits dos alunos, a fim que seja desenvolvido um programa individualizado de ensino, contando com o apoio dos pais.

Assim, foi mostrado que a junção de todas as ideias aprendidas durante a capacitação pode torna-se práticas de uma escola inclusiva e que os princípios da análise do comportamento podem auxiliar nos problemas comportamentais e de aprendizagem.

Após a capacitação, os participantes responderam um questionário sobre o conteúdo do curso, com o objetivo de avaliar a aprendizagem. Todos os participantes atingiram nota acima de 50% (cinquenta por cento) no mínimo programada para o seguimento das etapas do projeto.

Nesse dia foram agendadas juntamente com os participantes os dias de duas visitas à escola uma vez por semana, a fim de esclarecer possíveis dúvidas que poderiam surgir na aplicabilidade das estratégias inclusivas.

4.10.2.2.2 Sujeitos participantes da Capacitação

Nessa capacitação era previsto a participação 07 (sete) escolas da Serra da Ibiapaba, composta de 10 (Dez) professores, 10 (dez) coordenadores e 10 (dez) pais, no total de 30 (Trinta) participantes.

Porém, compareceu a capacitação 07(sete) professores, 05 (cinco) coordenadores e 10 (dez) pais, sendo que 03 (três) pais foram apenas no primeiro dia, afirmando que não iriam mais participar da pesquisa porque estavam desanimados devido não ter comparecido nem professores e nem coordenadores da escola de seus filhos.

Assim, continuaram no estudo 05 (cinco) escolas, com 07(sete) professores, 05 (cinco) coordenadores e 07 (sete) pais, no total de 19 (dezenove) participantes da capacitação.

Sobre as faltas dos integrantes das escolas são observados um aspecto contraditório, uma vez que os professores relataram no convite a participação da pesquisa que a sua maior dificuldade era a falta de formação para desenvolver estratégias junto à criança com deficiências e o seu desconhecimento sobre autismo.

De acordo com Nascimento (2009), os professores relatam despreparo sobre as estratégias educacionais para lidar com os alunos com deficiência, assim como a necessidade de capacitação continuada, necessitando de auxílio de profissional especializado para o processo de inclusão. Porém, para que ocorra uma inclusão é necessário que os educadores estejam abertos a esse processo, assim como é essencial que os professores estejam comprometidos com essa temática.

4.10.2.2.3 Assessoria a Inclusão e estratégias ABA

De acordo com o agendamento das assessorias a escola no ultimo dia de capacitação, foi realizado as visitas.

Das 05(cinco) escolas participantes, 03(três) realizam os dois encontros de assessorias, as outras 02 (duas) escolas afirmaram ser possível apenas um encontro devido a intensidade de atividades programadas na rotina escolar.

Durante a assessoria na escola Girassol foi verificado que a participante da capacitação (professora ajudante) não repassou o material para a professora titular e a coordenadora, afirmando que as mesmas não a perguntaram. Assim, foi solicitado que a mesma realizasse esse repasse. A professora afirmou que não sabe como pode auxiliar a criança, pois desconhece o autismo, afirmou ainda que a criança tem “preguiça” para realizar as atividades. A pesquisadora orientou sobre como motivar a criança dentro dos princípios ABA, assim como a Análise Funcional do Comportamento. Foi solicitado que a escola realizasse o levantamento das habilidades e déficits da criança. No segundo encontro de assessoria, a escola não havia realizado nenhuma das solicitações anteriores, afirmando não ter tempo. Assim, ela foi orientada sobre a importância dessas atividades e como fazê-la.

Na escola Margarida, a assessoria foi realizada de forma participativa, devido a solicitação da professora. A criança foi levada a outra sala para realização de trabalhos individuais, uma vez que a criança não apresentava pré-requisitos, como contato visual, sentar, imitação, pareamento e comandos. Nesse momento foi ensinado à professora como trabalhar os pré-requisitos por meio de tentativas discretas. Na sala de aula, a professora foi orientada a trabalhos de pintura e sentar junto a outras crianças.

No colégio Orquídea foram realizadas 02 (duas) assessorias, a professora solicitou orientações sobre como motivar a criança para mudança da letra bastão para a cursiva, sobre como orientar a criança na interação com os colegas durante os intervalos, e se poderia utilizar como reforço o ticket do parquinho a todos os alunos caso realizassem a tarefa. Foi orientada nos itens anteriores. Sobre a alfabetização da criança foi orientada a construção de sílabas para gradualmente inserir palavras e posteriormente frases devido as dificuldades da criança. No segundo encontro a professora relatou as evoluções do aluno, sendo orientada como melhorar o processo de alfabetização através da hierarquia de dicas, evitando o fracasso.

No Colégio Tulipas foi realizado apenas 01 (uma) assessoria, pois as professoras disseram que não tinham tempo devido às comemorações do mês de Agosto e estavam com muito trabalho. As professoras colocaram as mesmas dificuldades com os 02 (dois) alunos como a interação social e de atenção; foram orientadas a Análise Funcional sobre essas dificuldades, assim como a promoção de momentos que pudesse proporcionar esses mais momentos de interação durante as aulas, como trabalhos em grupos ou duplas.

No colégio Cravo foi feita 01 (uma) assessoria, devido às festividades do mês de Agosto e os professores relataram estar com muito trabalho. Sobre o aluno Francisco, a professora afirmou que apresenta conflitos sobre os objetivos de cada um, com a AT e ajudante, sendo realizada uma reunião com as três e a importância do trabalho em equipe. A professora de

Francisco afirmou ainda que o aluno não consegue ficar quieto, foi repassada a análise funcional realizada nas observações e verificado que o aluno tem muito estímulo visual na sala que dificulta os comandos. Foi orientada a retirada da “poluição visual” da sala e sobre as atitudes que não podem reforçar o comportamento inadequado. Sobre o aluno José, foi orientada ao trabalho de maior independência da criança da AT, uma vez que a interação entre os dois na sala dificulta a relação com as outras crianças.

Incluir um aluno com deficiência na escola não deve significar simplesmente matricular no ensino regular, o professor e a escola necessitam de suportes adequados, pois envolve reestruturação das culturas, políticas e práticas escolares. Apesar de a inclusão ser possível, exige pensar, querer e entender que esse é um caminho árduo de mudanças (GRANEMANN, 2005).

4.10.2.3 Etapa 03: Reaplicação dos instrumentos após a capacitação

Nessa etapa foram realizadas novas observações sistemáticas através da Análise Funcional em sala de aula por 30 minutos por três dias.

Durante as observações em sala de aula, a professora da escola Orquídea relatou que estava bastante motivada com as evoluções que o seu aluno com autismo estava realizando e que mudou a sua visão sobre autismo e junto às outras crianças.

Uma das professoras da escola Tulipas afirmou que consegue perceber que o seu aluno apresenta como maior dificuldade a interação social, porém de acordo com as regras da escola não favorece esse processo, devido a formalidade das ações educacionais.

Na escola Girassol a professora não pode participar da capacitação e encaminhou a ajudante em seu lugar, porém a ajudante não repassou o conteúdo da formação à professora e esta não manifestou interesse que houvesse a troca de conhecimentos, assim durante as observações foram verificados momentos de divergências de opinião entre estas.

A educadora da escola Margarida solicitou intervenção durante todo o processo de observação, uma vez que a criança apresenta grandes comprometimentos na comunicação, socialização e autonomia, sendo realizado em intervenção primeiramente individual e posteriormente no coletivo do pré-requisito de sentar na cadeira, o qual não realizado pela criança, através do uso de reforçadores.

Na escola Cravo uma das professoras relatam cansaço, estresse e fadiga junto à turma, afirmando que irá repensar se quer continuar sendo professora e que a turma é muito, “danada” (sic).

A outra professora da escola Cravo relata conflitos entre esta, a ajudante, a AT e a coordenadora, sendo realizadas reuniões com a direção da escola referentes aos conflitos, assim, a mãe da criança entrou em contato com a pesquisadora solicitando uma reunião entre estas, a pesquisadora realizou a reunião enumerando a importância do trabalho em equipe e a escuta das dificuldades de cada uma.

O professor deve identificar todas as potencialidades e possibilidades dos alunos, criando condições para a construção de conhecimentos, devendo refletir as suas estratégias. A forma que o professor vê o seu aluno determina sua interação com ele, sua aprendizagem e desenvolvimento (FUMEGALLI, 2012).

Após as observações foi reaplicada a entrevista junto aos professores. Em todas as entrevistas foram relatados que a inclusão pode trazer benefícios aos alunos e a compreensão de como as estratégias ABA pode promover o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Com os pais foi reaplicado o protocolo de avaliação Vineland, com o objetivo de avaliar as modificações ocorridas. As mães relataram os progressos ocorridos na escola e em casa. Porém, a mãe de um dos alunos da escola Cravo relata que tem dificuldades na relação com a escola e que a professora é resistente as mudanças, assim como apresenta estresse na sala de aula. A mãe do aluno da escola Orquídea se emociona e afirma que o projeto modificou a vida de seu filho e que agora este não está mais “esquecido na escola”, mostrando os progressos ocorridos folheando o caderno dele.

A família necessita sentir-se apoiada pela escola, favorecendo a criação de um clima favorável e refletindo sobre desenvolvimento da criança, criando um clima favorável ao trabalho. Na inclusão, os pais também precisam sentir-se incluídos (FUMEGALLI, 2012).

A partir do projeto as mães de 03 (três) crianças iniciaram o tratamento com psicólogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo, pois afirmaram que desconheciam os benefícios dos tratamentos. Apenas 02(duas) crianças participantes realizavam estes tratamentos.

Capítulo III - Resultados e Discussões

5. Resultados e Discussões

Após a obtenção dos dados é realizada a codificação, que é utilizada para caracterizar os dados através da classificação destes, agrupamento por categorias para que seja possível tirar conclusões (PRODANOV, 2013).

A análise de dados de acordo com os modificadores do comportamento é diferente das outras áreas da psicologia, uma vez que não se analisam dados usando grupos e técnicas estatísticas, pois os modificadores do comportamento estão interessados em compreender e melhorar o comportamento do sujeito, e não de médias grupais (MARTIN & PEAR, 2015).

Assim, foram utilizadas informações da entrevista aplicada aos professores de cada criança, sendo agrupados em categorias de acordo com as questões descritas no instrumento e organizados em tabela composta por colunas que contem as categorias das perguntas e linha da tabela que contem as respostas antes e após a capacitação.

Posteriormente é apresentada a Análise Funcional dos comportamentos inapropriados observados em sala de aula, sendo agrupados em categorias de acordo com a topografia, ou seja, a forma da resposta e a função do comportamento, e pontuados de acordo com o número de ocorrências, organizados em gráficos dos antecedentes, comportamento-problema e consequências de cada comportamento da criança.

Após o preenchimento do protocolo de avaliação de Vineland aplicado junto aos pais, foi somando os pontos adquiridos (PA) em cada subárea e comparados com os pontos máximos (PM) de cada uma, sendo assim realizado o cálculo abaixo:

$$X = \frac{PA \times 100}{PM},$$

Assim, o percentil foi organizado em gráficos com os pontos adquiridos em linha de base e após a capacitação. Esse cálculo foi realizado com todas as áreas de desenvolvimento, com exceção do gráfico de comportamentos inadequados, com esse gráfico foi realizado apenas o somatório dos pontos, uma vez que não representa habilidades e sim excessos comportamentais.

Com isso, a apresentação dos resultados foi organizada e separada de acordo com a criança, uma vez que a modificação do comportamento não avalia grupos e não realiza médias grupais, buscando a compreensão e a melhora do comportamento do indivíduo, comparando ele com ele mesmo em diferentes tempos.

Posteriormente são organizadas considerações de cada individuo onde é realizado a análise do interligamento dos três instrumentos de pesquisa.

Para facilitar a analise dos dados no tópico de cada criança, serão inseridos sub- tópicos contendo o objetivo específico.

5.1 Participante: Messias

5.1.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Messias.

Tabela 05: Entrevista Aplicado aos Professores - Messias

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Sim, inquietude diante de barulhos e isolamento.	Sim, isolamento, a forma de brincar e falta de comunicação.
Alunos em sala	22	23
Atividades	Realiza a maioria.	Realiza a maioria.
Avaliações	Adaptadas e recebe auxílios em algumas questões.	Adaptadas e recebe auxílios em algumas questões.
Merenda	Com interação com a professora.	Com interação com a professora e irmã.
Recreio	Conversa com os colegas	Conversa com os colegas e tenta interagir com outras crianças.
Comunicação	Nem sempre é claro	Comunica claramente o que pensa, mas tem dificuldade em falar o que sente.
Ordens da sala	Às vezes atende	Sempre atende.
Comportamentos inadequados	Pega coisas dos outros, joga as coisas, puxa o cabelo dos colegas	Leva objetos a boca, dedo no nariz e na

	e fica zangado quando está inseguro.	boca.
Outras dificuldades	Não é alfabetizado.	Está em processo de alfabetização, avançando a cada dia.
Independente	Contas de adição e subtração.	Agenda, auto-ditado e operações matemáticas (sic).
Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.	A inclusão é benéfica em todos os momentos, pois o aluno aprende os conteúdos e a se relacionar. O aluno é capaz de aprender.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Considera que a ABA são intervenções psicoeducacionais utilizadas pelos pais, professores e psicólogos para estimular a criança. Utilizou a videomodelagem para aprendizagem da criança. Concorda que a ABA traz benefícios ao processo educacional.

A professora relata que o aluno não se comunica de forma clara, às vezes atende ao comando, apresenta alguns comportamentos inadequados como bater nos colegas e ficar zangado, que não é alfabetizado, que apenas realiza de forma independente contas de adição e

subtração, que o aluno é capaz de aprender e desconhece os procedimentos da análise do comportamento.

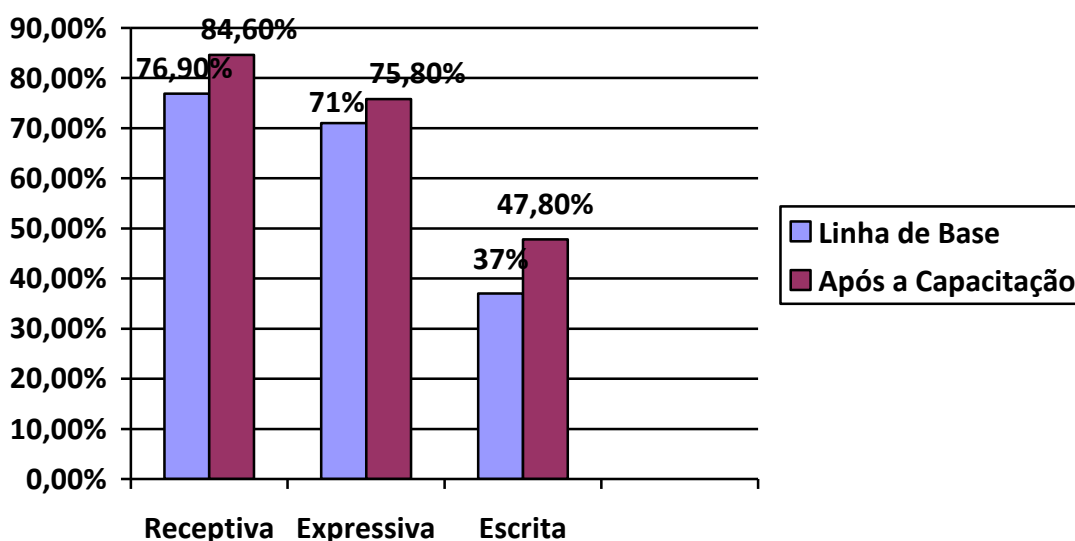
Após a capacitação, esta aponta como mudança que a criança aprendeu a comunicar melhor o que sente e deseja, atendendo sempre as ordens da sala, encontrando-se em processo de alfabetização, aumentando a sua independência na construção da agenda e autoditado. A professora responde ainda, que apresentou modificações em relação ao seu pensamento da inclusão, considerando ser importante para garantir o aprendizado de conteúdos e melhorar os relacionamentos sociais. Ao conhecer a ABA acredita que utiliza a vídeo modelagem em seus processos de aprendizagem, trazendo benefícios ao processo educacional.

De acordo com Lago (2007, p.26), incluir significa compreender o outro e analisar a sua relação com este outro, assim o professor é provocado a refletir sobre suas ações, colocando-se no lugar do aluno, entendendo suas necessidades e assim, organizando estratégias adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, sendo importante a expectativa dos professores sobre a concepção de que o aluno apresenta condições de aprender, valorização suas produções, “mesmo que estas não atinjam de imediato os objetivos propostos”. Portanto, o professor necessita planejar suas ações “para atender aos interesses do aluno, valorizando suas potencialidades e minimizando as limitações”.

5.1.2. Conhecendo as habilidades e déficits – Messias.

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 01: Área da Comunicação - Messias

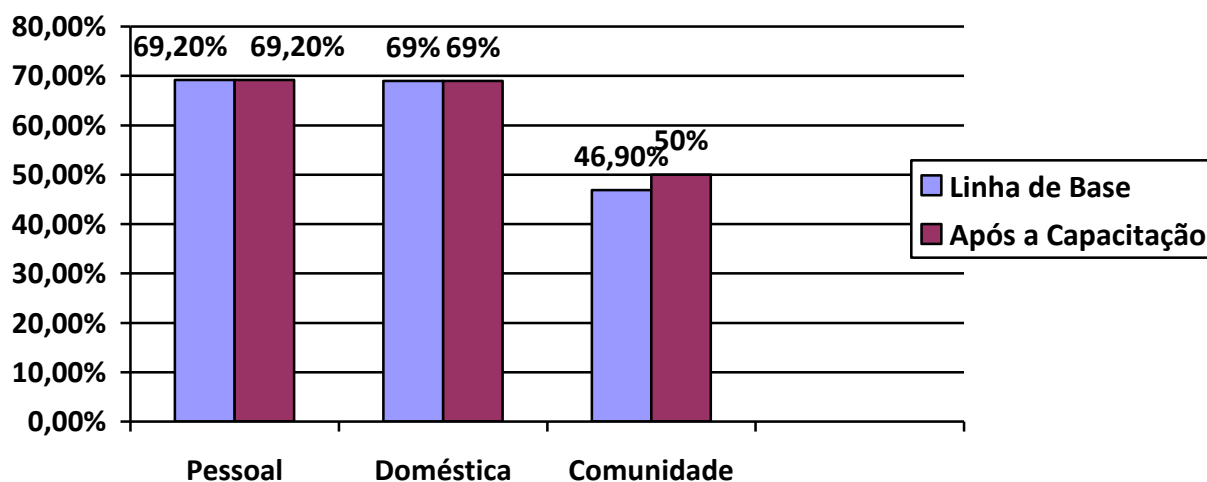


No gráfico 01, é observado na linha de base que a maior dificuldade da criança está relacionada à escrita, com 37% de desenvolvimento, apresentando ainda alguns déficits na comunicação expressiva (71% de desenvolvimento) e receptiva (77,9% de desenvolvimento). Após a capacitação é possível identificar modificação discreta na comunicação receptiva, passando de pontuação 76,9% para 84,6%, onde a mãe relatou que a criança aumentou a atenção na escuta do que a outra pessoa está falando e passou a estar atendo na escola por mais 15 (quinze) minutos. Na linguagem expressiva também é possível visualizar mudanças discreta de 71% para 75,8%, passando a utilizar frases com verbos, com melhor articulação dos sons e aprendeu a falar o dia/mês que se encontra. Na escrita estava com 37% de desenvolvimento passando para 47,8%, sendo descrito que ele passou a escrever pelo menos 10 (dez) palavras monossilábicas de memória e a lê algumas palavras.

É possível observar que a subárea de maior déficit, ou seja, a escrita foi a que ela mais se desenvolveu após a capacitação.

O prejuízo na comunicação é um dos componentes que caracterizam o TEA, podendo ser revelado tanto na comunicação verbal como não verbal, sendo observadas alterações gestuais, nas expressões, contato ocular e posturas corporais. Assim, a implementação de recursos comunicativos deve ser prioridade no trabalho dos profissionais que o acompanham (MACEDO & ORSATI, 2011).

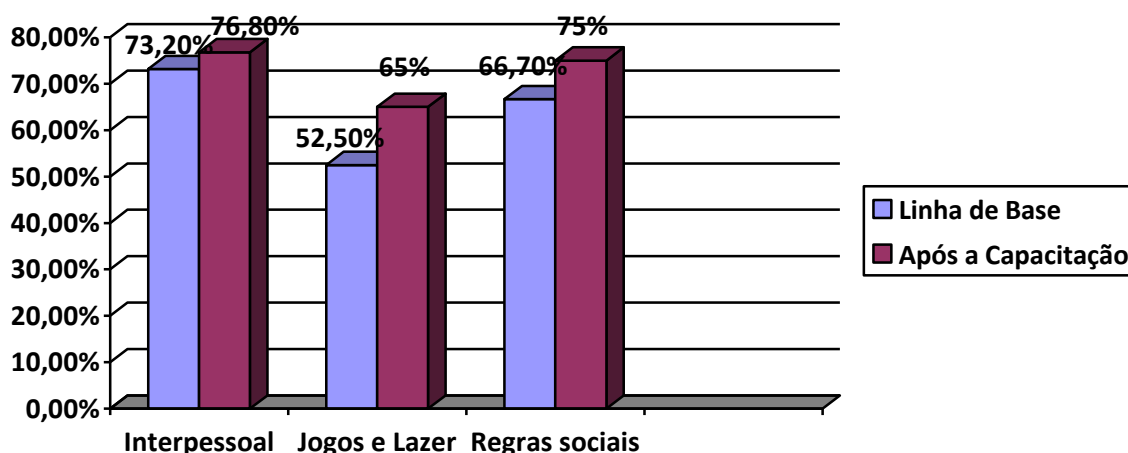
Gráfico 02: Área da Autonomia - Messias



No gráfico 02 referente à área da autonomia, na linha de base apresenta maior déficit na autonomia relacionada à comunidade (função do relógio, dinheiro, semáforos, perigo, entre outras), com desenvolvimento de 46,9%. A autonomia pessoal (comer, vestir e cuidados de higiene) e a autonomia doméstica (cuidado com objetos pessoais) apresentam percentil próximos a 69%. Após a capacitação as atividades de autonomia pessoal e doméstica mantiveram-se inalteradas. Sobre as atividades de autonomia da comunidade, passou a dizer os dias da semana, passando assim, de 46,9 % para 50% de desenvolvimento.

As crianças com autismo apresentam dificuldades relacionadas às atividades de vida diária, ficando dependente do adulto por mais tempo que as crianças típicas, sendo ocasionados pelos déficits na linguagem por meio da dificuldade de compreender o comando do outro e habilidades sociais através da inabilidade de realizar a imitação (FIALHO, 2013).

Gráfico 03: Área da Socialização - Messias



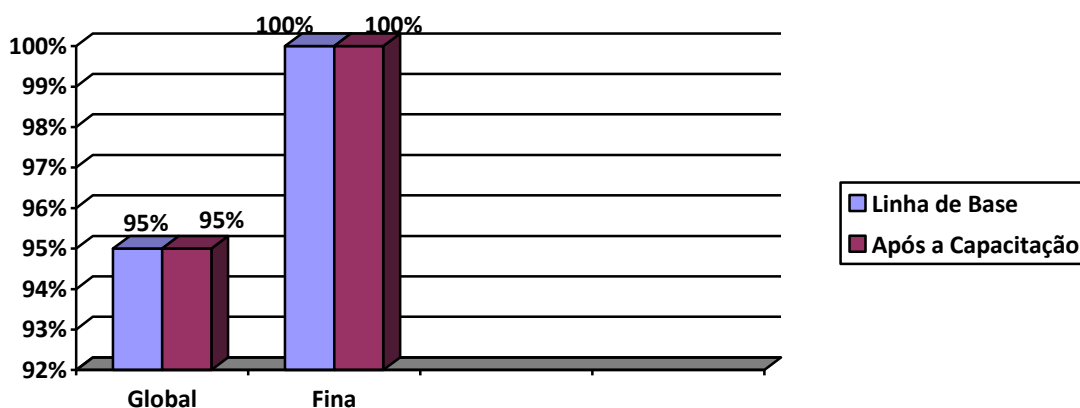
O gráfico 03 referente à área da socialização, na linha de base a criança apresenta maior déficits relacionados a jogos e lazer, com 52,5% de desenvolvimento, seguido de inabilidade nas regras sociais com 66,7% e nas relações interpessoais 73,2%.

Sobre as alterações após a capacitação ocorreu discreta alteração nas relações interpessoais, de 73,2% para 76,8%, passando a olhar no rosto do indivíduo que fala e a sorrir apropriadamente em respostas a interações positivas. Sobre os jogos e lazer é observado maior índice de mudanças dentro da área de socialização, de 52,5% para 65%, passou a brincar mais com os colegas de jogos de interação, ocupando-se de atividades de faz de conta com os outros e algumas vezes passando a seguir regras de jogos simples. Sobre as regras sociais, a alteração foi de 66,7% para 75%, passou a seguir as regras da escola e a terminar conversas de forma apropriada.

A subárea que a criança Messias apresentava mais déficits foi a que ela mais se desenvolveu, ou seja relacionadas a jogos e lazer.

A criança com autismo apresenta desenvolvimento interativo mais lento que as crianças típicas, não havendo a procura de contato com as pessoas e consequentemente ocorre a fixação nos próprios movimentos e interesses, dificultando a convivência social, sendo também afetados a linguagem, capacidade imaginativa, memória e desenvolvimento cognitivo de acordo com o grau de comprometimento social. Assim, surgem dificuldades nos preceitos sociais, não ocorrendo espontaneamente o aprendizado das condutas, brincadeiras e outros fatores de convivência social (CUNHA, 2014).

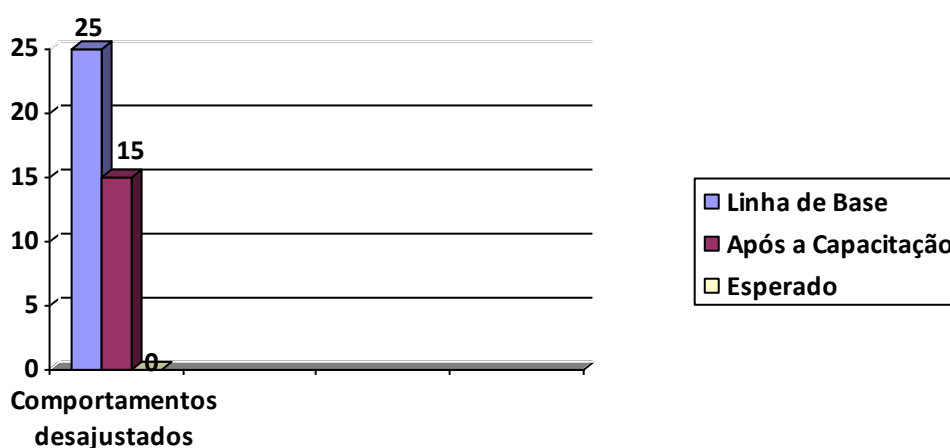
Gráfico 04: Área da Motricidade- Messias



O gráfico 04, área da motricidade fina apresenta o índice esperado para a idade da criança, mantendo-se após a capacitação. Na motricidade global, manteve-se com o mesmo índice antes e após a capacitação de 95%, estando próximas as conquistas de todas as habilidades de motricidade global para a sua idade.

A avaliação dos padrões sensório-motor é crucial para ser definido os objetivos terapêuticos prioritários, pois os padrões dessas habilidades variam amplamente entre os indivíduos com TEA, devendo ser realizado através de entrevistas com os pais, exames médicos e observações comportamentais (SAULNIER, 2011).

Gráfico 05: Comportamentos Desajustados- Messias



Nesse gráfico o valor esperado é que as crianças não pontuem, uma vez que a pontuação se refere a incidência de comportamentos inadequados.

No gráfico 05 a criança apresentava índice de comportamento desajustados em nível classificado como 25, diminuindo para 15 após a capacitação. Os comportamentos modificados foram percebidos durante o período de observação e a diminuição do isolamento, Roer as unhas, recusa a ir à escola, dificuldades de contato ocular, dificuldade de atenção e concentração, birras, comportamento negativo e desafiante, assim como, comportamento de teimosia e rabugento.

A criança apresentou alterações significativas nas áreas da comunicação, socialização e comportamentos desajustados.

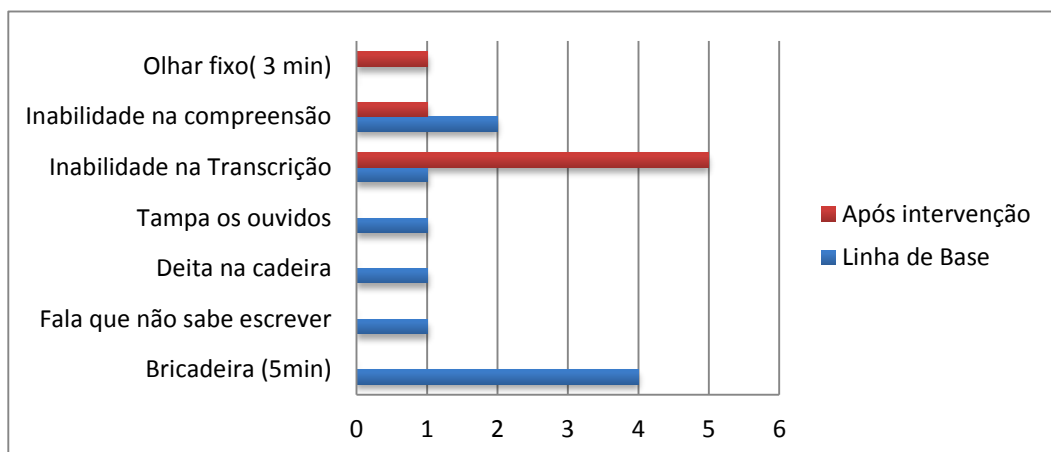
De acordo com Oliveira (2012, p. 28) as atitudes no trabalho dos professores com certeza ajudarão na obtenção de resultados positivos no desenvolvimento das crianças com autismo. Assim como, o envolvimento parental neste processo educativo, os pais devem ser valorizados pela escola. Com isso, a família encontra na escola apoio e informação sobre as formas de lidar com os comportamentos da criança, esse “envolvimento mútuo entre a escola e a família é a união ideal”. O educador deve ter como objetivo desenvolver ao máximo as competências da criança devendo eleger prioridade e não trabalhar muitos aspetos ao mesmo tempo.

5.1.3 Análise dos repertórios comportamentais – Messias

Análise Funcional realizada em sala de aula.

A descrição do comportamento é feito de acordo com a sua funcionalidade, analisando os eventos antecedentes e consequentes ao comportamento para que ocorra a explicação, entendendo assim a sua função. Com isso, o comportamento não deve ser explicado de forma casual ou um como um estímulo isolado (CAVALCANTE, 2008).

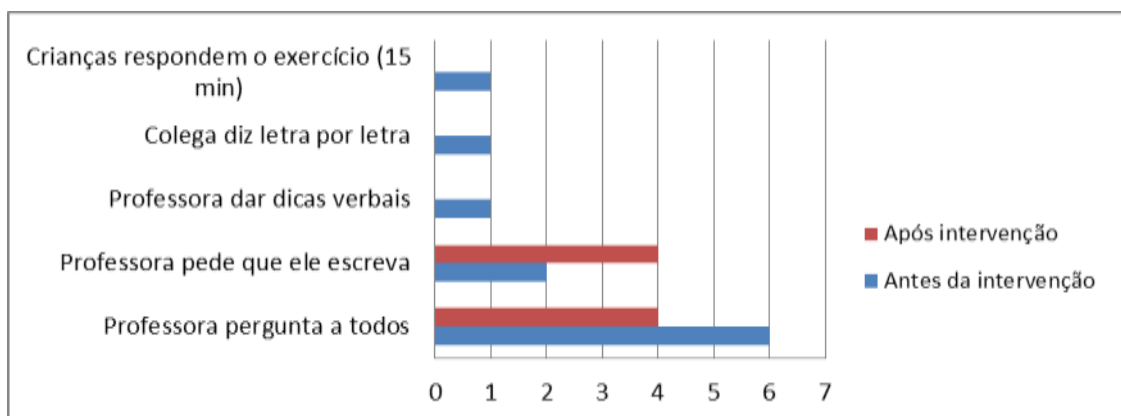
Gráfico 06: Comportamento Problema- Messias



No gráfico 06 mostra a linha de base comportamentos que apresentam função comum de fuga da tarefa, devido a inabilidade na compreensão, após a capacitação foi possível visualizar considerável diminuição, apresentando apenas um comportamento de olhar fixo para outro lugar durante a tarefa, porém aumentou de 01(uma) situação para 05 (cinco) situações de inabilidade na transcrição, diminuindo de 02 (dois) para 01 (um) a inabilidade na compreensão, assim como, aumento do comportamento de olhar fixo.

De acordo com Análise do Comportamento, os comportamentos desajustados são provocados por eventos específicos e mantidos pelas consequências, porém algumas vezes esses motivos não são tão óbvios. Com isso a intervenção em ABA tem por objetivo desenvolver repertórios de habilidades sociais e reduzir repertórios inadequados (GOULART & ASSIS, 2002).

Gráfico 07: Antecedentes- Messias

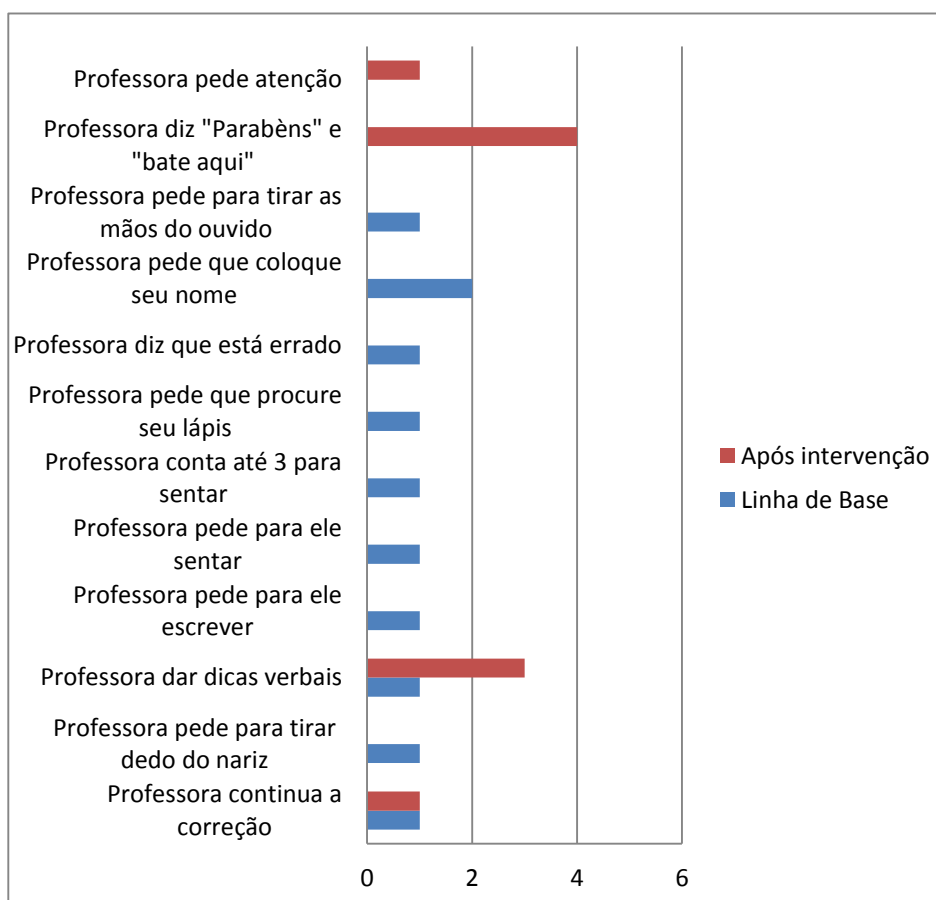


No gráfico 07, de antecedentes antes da capacitação a criança passava muito tempo livre. Após a capacitação a professora aumentou o número de estímulos direcionados à criança de 02 (dois) para 04 (quatro), diminuindo o tempo livre da criança, com diminuição do número de estímulos direcionada a todos de 06 (seis) para 04 (quatro).

A essência do trabalho de crianças com autismo é ensinar coisas funcionais, devendo ser persistente. Para isso, elas necessitam de instruções claras e precisas e o programa deve ser essencialmente funcional (SANTOS, 2008).

O professor quando for realizar o planejamento de suas aulas deve organizar estratégias para a participação dos alunos, com isso o educador passa a ter um *feedback* imediato sobre o aprendizado do aluno e provoca oportunidades de reforçar os comportamentos esperados, em contrapartida uma aula expositiva e que não incentiva a participação do aluno inviabiliza o uso de reforçadores (HENKLAIN & CARMO, 2013).

Gráfico 8: Consequências- Messias



No gráfico 08 quando aborda as consequências, é possível visualizar que a professora solicitava que a criança realizasse atividade que ele não estava preparado, como escrever o seu nome, professora mostrava foco no comportamento inadequado do aluno, e não reforça positivamente as suas respostas corretas, inserindo novos comandos. Após a capacitação é visualizado inserção de reforço social de forma intensiva, passando de 0(zero) vezes para 04 (quatro), dando maior número de dicas verbais, passando de 01 (uma) para 03 (três).

As manipulações de variáveis consequentes são necessárias que ocorresse após a emissão da resposta esperada. Assim, quando a resposta aumenta de frequência, ocorrendo sempre que a pessoa se depara com os estímulos é possível dizer que ela aprendeu. Assim, a principal variável consequente são os reforçadores, necessitando ser eficientes a fim de fortalecer a resposta (FIALHO, 2012).

5.1.4. Considerações - Messias

A criança aprendeu a comunicar-se melhor o que sente e deseja, atendendo sempre as ordens da sala, encontrando-se em processo de alfabetização, aumentando a sua independência na construção da agenda e autotidado. A professora relatou que modificou seu pensamento sobre a inclusão, entendendo como essencial para garantir o aprendizado de conteúdos e melhorar os relacionamentos sociais.

É possível observar que dentro da área de comunicação a subárea de maior déficit, ou seja, a escrita foi a que ela mais se desenvolveu após a capacitação, da mesma forma correu na área de socialização relacionadas a jogos e lazer.

Messias apresentou discreta melhora na comunicação (receptiva e expressiva, com maior evolução na escrita), na socialização (com maior índice de alteração em atividades de jogos e lazer) e nos comportamentos desajustados houve diminuição de índice classificado de 25 (vinte e cinco) para 15 (quinze) após a capacitação. As áreas do desenvolvimento que se mantiveram inalteradas foram autonomia e motricidade, porém não apresenta déficits relacionados a motricidade. Os comportamentos classificados com a função de fuga da tarefa foram extintos, porém ocorreu o aumento de comportamentos de inabilidade na transcrição, compreensão e olhar fixo.

Assim, aumentou o número de estímulos direcionados a criança, diminuindo o tempo livre dele. Como consequências antes da capacitação a professora solicitava que a criança realizasse atividades que ele não estava preparado, focando no comportamento inadequado do aluno. Após a capacitação é visualizado inserção de reforço social de forma intensiva, dando maior número de dicas verbais.

5.2 Participante: Fausto

5.2.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Fausto.

Tabela 06: Entrevista aplicada aos professores - Fausto

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Sim, barulhos e gestos.	Sim, através da Análise funcional.
Alunos em sala	20	20
Atividades	Realiza a maioria.	Realiza a maioria.
Avaliações	Realiza sozinho.	Realiza sozinho.
Merenda	Independente.	Independente.
Recreio	Conversa com os colegas e professor.	Bola com o colega.
Comunicação	Claro no que deseja.	Claro no que deseja.
Ordens da sala	Sempre atende	Sempre atende
Comportamentos inadequados	Leva os objetos a boca e não aceita mudanças de rotina.	Leva os objetos a boca
Outras dificuldades	Barulhos e dificuldades de concentração.	Barulhos e as estereotipias.
Independente	As atividades escolares.	Tudo que é proposto.
Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Considera que a ABA auxilia a entender melhor as estereotipias pela Análise Funcional. Está utilizando bloqueios e reforço ao

		comportamento adequado. A ABA ajuda a eliminar comportamentos problemas.
--	--	--

No questionário da Tabela 06, a professora não identifica dificuldades relacionada à socialização, apresentando independência nas suas atividades, em relação à comunicação descreve claramente os seus desejos, porém apresenta vocalizações (barulhos) em momentos que atrapalham a aula, apresentando ainda dificuldades de concentração. A professora relata que a inclusão pode promover a aprendizagem dos alunos.

Após a capacitação a professora descreve que o aluno apresenta as mesmas dificuldades, porém passou a identificar estereotipias realizadas por ele. Apresentando o mesmo pensamento sobre a inclusão, porém passou a conhecer as estratégias ABA que podem auxiliá-la nas atividades de sala de aula e passando a reconhecer as estereotipias e as estratégias que podem auxiliar na condução para o comportamento adequado, o mesmo ocorrendo diante de comportamentos problemas.

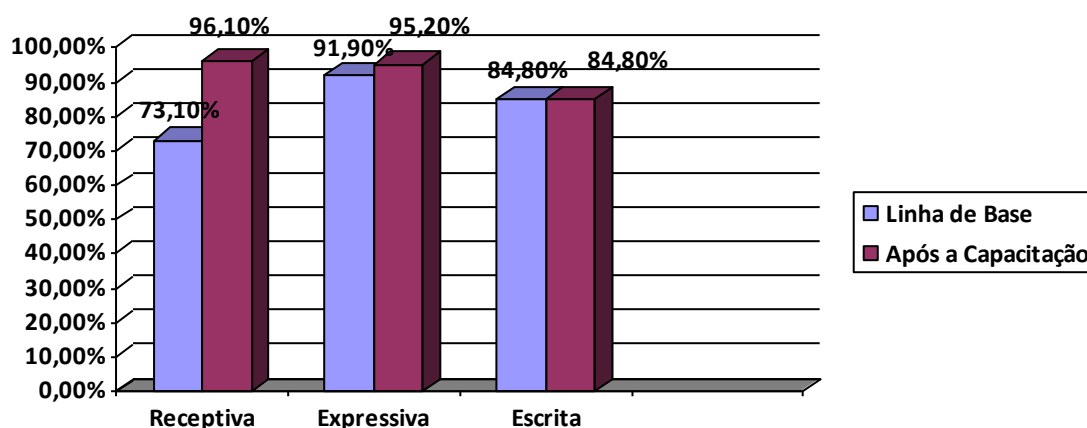
O professor necessita registrar e monitorar o desenvolvimento de seu aluno durante o processo de ensino, servindo como informações necessárias para o planejamento do material de ensino e dos reforçadores a serem utilizados (HENKLAIN & CARMO, 2013).

O comportamento operante é mantido por variáveis ambientais antecedentes e consequentes, sendo assim importante olhar para essa Análise da função do comportamento para compreendê-lo e intervir (BAGAILOLO et. al., 2011).

5.2.2 Conhecer as habilidades e déficits – Fausto.

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 09: Área da Comunicação - Fausto

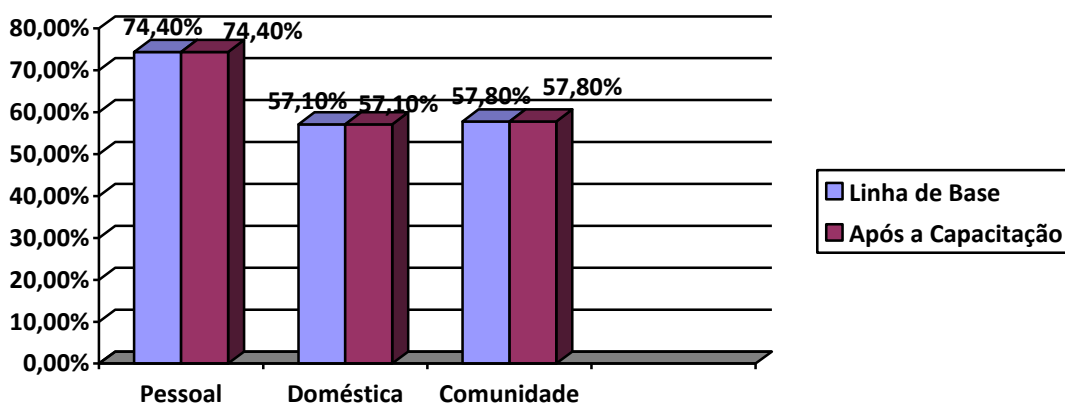


No gráfico 09, na linha de base é possível observar que a criança apresenta mais dificuldade na comunicação receptiva 73,1%, seguida da comunicação pela escrita 84,8%, apresentando pouca dificuldade na comunicação expressiva 91,9%.

Após a capacitação ocorreu maior aumento a comunicação receptiva de 73,1% para 96,1%, passando a ouvir momentaneamente quando outra pessoa fala, respondendo a chamados, ouvindo atentamente instruções, seguindo ações que envolvem ações e objetos, ouve histórias por 05 (cinco) minutos e está atento na escola por 15 (quinze) minutos. Na comunicação expressiva apresentou uma alteração de 91,9% para 95,2%, passando a gesticular apropriadamente “sim” e “não”, com poucas dificuldades nessa subárea. Na comunicação escrita apresenta sem alteração antes e após a capacitação.

Na aprendizagem escolar a atenção é de extrema importância, assim, é fundamental aprender a se concentrar. Quanto maior for a dificuldade maior é a dificuldade de concentração, porém quando o aluno gosta do que faz e está motivado torna-se mais fácil, mesmo com a dificuldade da tarefa. Com isso é importante que o professor encontre oportunidades para utilização dos reforçadores (CUNHA, 2014).

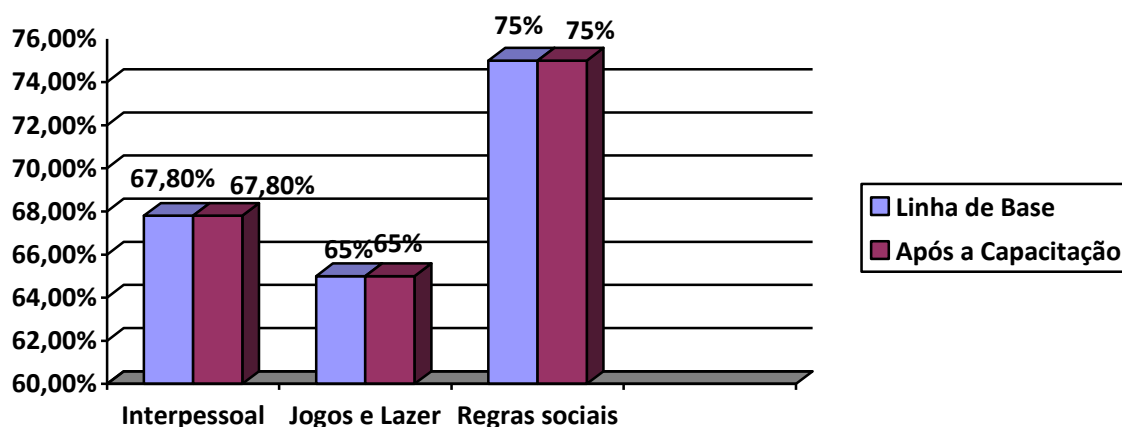
Gráfico 10 : Área da Autonomia- Fausto



No Gráfico 10, da Autonomia, a criança apresenta maior déficit relacionado a área da autonomia doméstica (cuidado com objetos pessoais), com 57,1% de desenvolvimento, seguida pela subárea comunidade, com 57,8% que se refere a (função do relógio, dinheiro, semáforos, perigo, entre outras) e por último a autonomia pessoal (comer, vestir e cuidados de higiene) com 74,4%. Após a capacitação não foi possível visualizar alterações na autonomia pessoal, doméstica e comunidade, as três estando abaixo do esperado.

Ao desenvolver as capacidades adaptativas da criança, ela torna-se mais autônoma, sendo necessário para isso o ensino estruturado com um ambiente mais previsível e acessível, diminuindo as reações inadequadas diante das mudanças do ambiente físico, facilitando o processo de aprendizagem. Assim, dessa forma traz mais segurança, confiança e facilita a comunicação (PEREIRA et. al., 2013).

Gráfico 11: Área da Socialização - Fausto

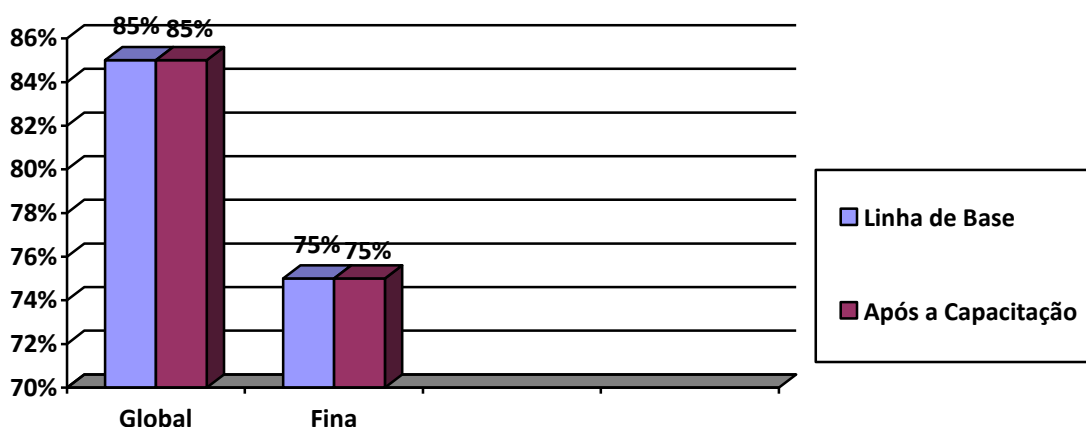


O gráfico 11, é referente à Socialização, com maiores déficits relacionados a jogos e lazer, com 65% de desenvolvimento, seguido de relações interpessoais, com 67,8% e por ultimo as regras sociais com desenvolvimento de 75%.

Após a capacitação não foi possível visualizar alteração nos quesitos referentes a socialização.

O professor do aluno com autismo deve sempre que possível possibilitar a convivência social, devendo ser um dos seus principais objetivos, assim, o aluno jamais deve ser privado da interação social e da aprendizagem em grupo, devendo ser sempre acrescido o tempo com os outros e nunca diminuído, uma vez que a autonomia e a socialização são importantes para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo, podendo com isso descobrir regras sociais, amizade, companheirismo e outras formas de convivência (CUNHA, 2014).

Gráfico 12: Área da Motricidade - Fausto



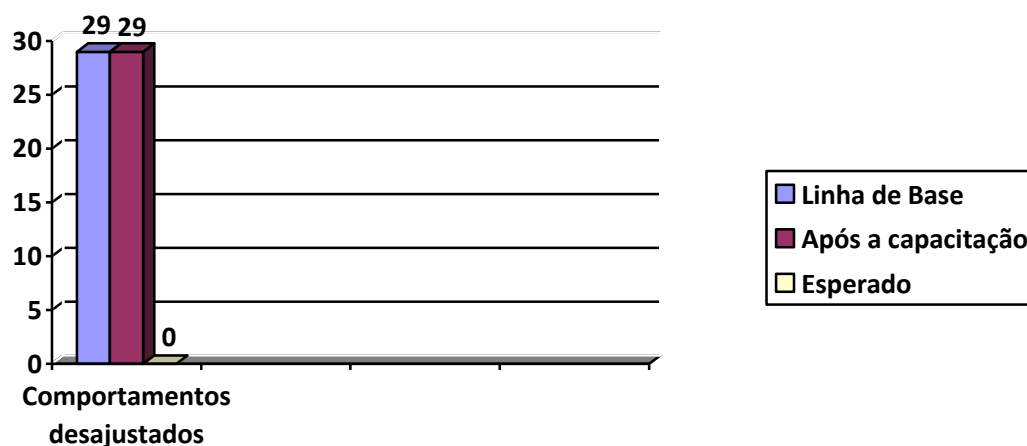
No gráfico 12 da Motricidade, a criança tem mais dificuldades relacionadas a motricidade fina, com 75% de desenvolvimento, seguida da global com 85%.

Não foi possível visualizar alteração antes e após a capacitação nos quesitos de motricidade.

A coordenação motora exerce fundamental importância na formação e desenvolvimento. Além disso, é essencial para a aquisição e refinamento de novas habilidades, promovendo novas aprendizagens (FREITAS, 2005).

Gráfico 13: Área dos Comportamentos Desajustados -

Fausto



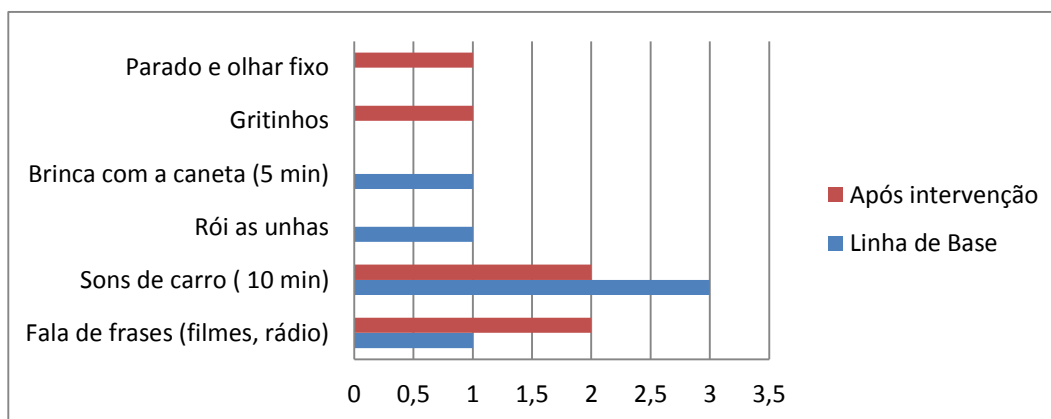
No gráfico 13 dos comportamentos desajustados, são frequentes apresentando pontuação 29 (vinte e nove). Os comportamentos apresentados foram às vezes isola-se, rói as unhas, tiques, pouco contato ocular, exibe tristeza excessiva, impulsivo, hiperativo, dificuldade de atenção e concentração, birras, negativo e desafiante, mente e tem comportamento de teimosia e rabugento.

Não foi possível visualizar alteração após a capacitação.

As manifestações do TEA variam imensamente conforme o nível de desenvolvimento do individuo e idade cronológica, podendo apresentar algumas características comportamentais inapropriadas para a idade, porem essas características não são determinantes para o diagnostico do autismo, sendo importante um acompanhamento com profissionais especializados (FONSECA, 2014).

5.2.3 Análise Funcional

Gráfico 14: Comportamento Problema – Fausto



No gráfico 14, a criança aumentou na linha de base, o comportamento de falar frases de filmes ocorreu por 01 (uma) vez e sons de carro por 03 (três) vezes, esses dois comportamentos tem a mesma função de autoestimulação conforme a identificação na análise funcional, ou seja, autoestimulação através de barulhos, totalizando 04 (quatro) vezes. Apresentando ainda comportamentos de roer unhas 01 (uma) vez e brincar com a caneta 01 (uma) vez, com função de fuga da tarefa totalizando 02 (duas) vezes.

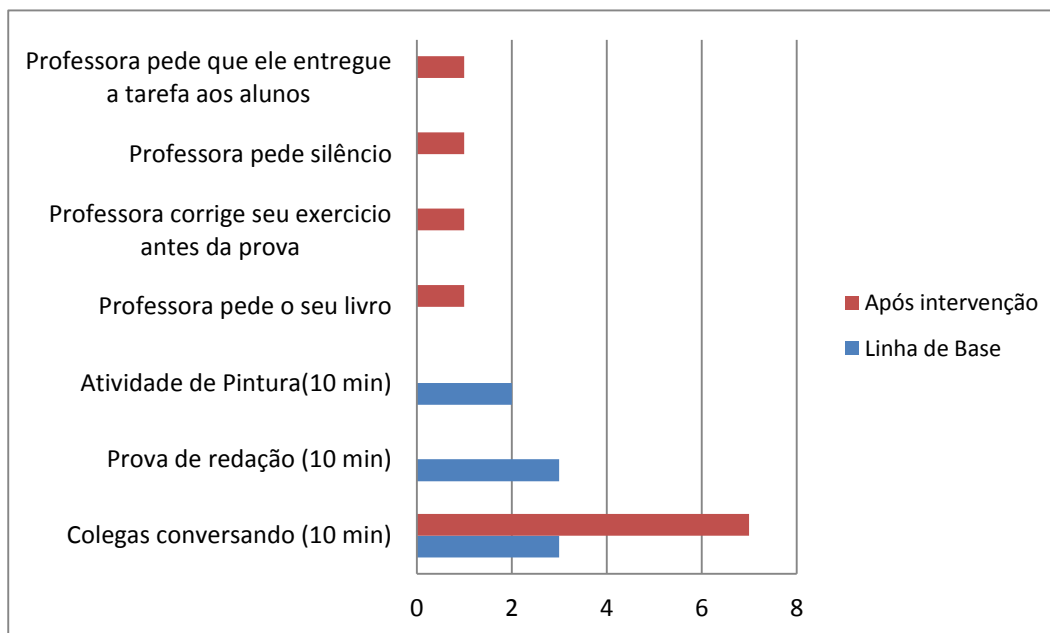
Após a intervenção, apresentou por 02 (duas) vezes o comportamento de falar frases de filme, sons de carro por 02 (duas) vezes, aparecendo outros comportamentos com a mesma função, os gritinhos por 01 (uma) vez, totalizando 05 (cinco) comportamentos com a função de autoestimulação, com fuga da tarefa e da interação social. Os comportamentos classificados com a função de fuga da tarefa após a intervenção foi olhar fixo foi observado 01 (uma) vez. Assim, foi verificado aumento dos comportamentos com a função de autoestimulação e diminuído os com a função de fuga da tarefa.

Os barulhos realizados pela criança são chamados de comportamentos estereotipados, de ecolalia tardia.

As estereotipias necessitam de uma avaliação por parte do professor para descobrir o que indicam sua ocorrência para que possa ser construído os recursos educativos adequados a cada aluno. O controle das estereotipias necessita ser trabalhado com cuidado pelo professor, não devendo irritar o aluno, devendo ser substituídos por comportamentos alternativos e adequados

que produzem progressos nas áreas cognitivas e motoras, uma vez que estereotipias são regressivas (CUNHA, 2014).

Gráfico 15: Antecedentes - Fausto



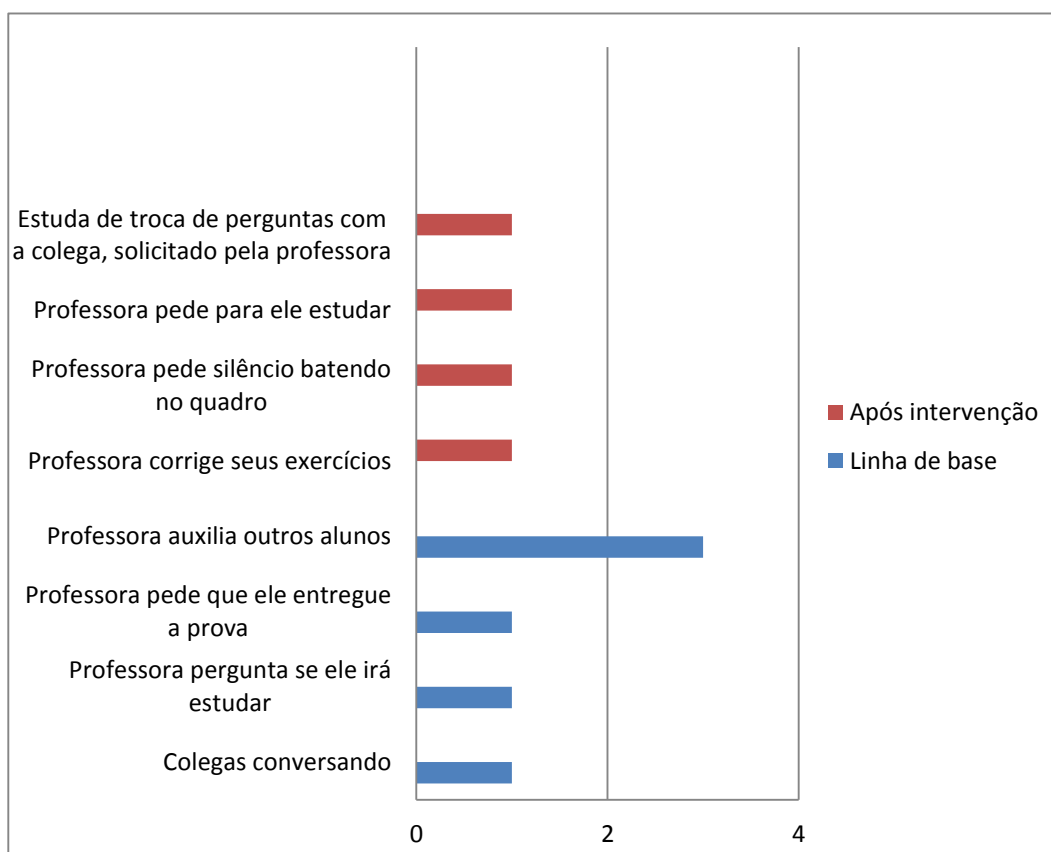
No gráfico 15, na linha de base as crianças conversam sem atividade por 30 minutos, na espera do início da prova, estando envolvida em atividade individual sem intervenção da professora.

Após a capacitação o tempo de conversa das crianças sem atividade aumentou para 70 minutos, com algumas 03 (três) intervenções da professora junto ao aluno com TEA no decorrer da prova.

O tempo livre, a criança com autismo vai para o comportamento disfuncional, o que pode ter provocado aumento da autoestimulação visualizada no gráfico anterior. O aumento desse tempo são regras da escola para espera à da prova e atividade digitada.

A supervisão constante é importante junto a criança com autismo, principalmente no seu tempo livre, uma vez que diferente das crianças típicas, a criança com TEA engaja-se em atividades autoestimuladoras, comprometendo o desempenho de atividades necessárias ao seu desenvolvimento (LEIVA, 2014).

Gráfico 16: Consequências - Fausto



No gráfico 16, na linha de base tenta interromper o momento de autoestimulação perguntando se ele irá estudar 01 (uma) vez, solicita que ele entregue a prova 01 (uma) vez, professora está envolvida em outra atividade por 03 (três) vezes, colegas interagindo por 01 (uma) vez.

Após a intervenção a professora interrompeu as ecolalias e ensinou comportamentos alternativos ao solicitar que a criança e a colega brinquem de troca de perguntas para estudar a prova, estimulando a interação social, por 01 (uma) vez. A professora em vez de perguntar se ele vai estudar (como na linha de base), solicita que ele estude. A professora pede silêncio batendo no quadro, porém os alunos continuam a conversar, pois estão em tempo livre antes da prova. Após a intervenção a professora conseguiu realizar alguns direcionamentos para bloquear a ecolalia e direcionar a criança ao comportamento adequado e necessária para o desenvolvimento da interação, como estudar com a colega.

O professor mesmo não sendo um analista do comportamento pode observar as contingências presentes no comportamento do aluno e influenciar para o aumento ou diminuição de um comportamento (BRITTO, 2013).

5.2.4 Considerações - Fausto

Com a capacitação a professora passou a identificar melhor as dificuldades da criança relacionadas a estereotípias. Apresentou maior melhora na linguagem receptiva, ou seja, no repertório de ouvinte. Nas áreas de autonomia, socialização, motricidade e comportamentos inapropriados mantiveram-se inalterados. Apresentou aumento dos comportamentos com a função de autoestimulação, fuga da tarefa e da interação social, um dos antecedentes desses comportamentos foi o aumento do tempo de espera para a entrega da prova, por 70 (setenta) minutos, sendo inevitável que a criança se envolva em comportamentos de autoestimulação. Essa situação demonstra que a capacitação dos professores não é suficiente para inclusão da criança de forma eficaz, sendo necessário algumas modificações de regras da escola que envolve o sua cultura de funcionamento. Durante esse tempo a professora tenta algumas intervenções de prevenção e direcionamento ao comportamento adequado, porém o tempo livre é extenso, o que dificulta que essas intervenções sejam eficazes.

5.3 Participante: Bruno

5.3.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA - Bruno

Tabela 07: Entrevista aplicada aos professores - Bruno

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Sim, socialização.	Sim, a maneira que a criança se comunica.
Alunos em sala	20	22
Atividades	Realiza todas atividades.	Realiza todas atividades.
Avaliações	Realiza sozinho.	Realiza sozinho.
Merenda	Independente.	Independente.
Recreio	Conversa com os colegas e corre.	Bola e correr, com colegas e professor.
Comunicação	Nem sempre é claro no que deseja.	Comunica claramente o que sente e deseja.

Ordens da sala	Sempre atende	Sempre atende
Comportamentos inadequados	Leva os objetos a boca e derruba os objetos.	Raramente derruba objetos.
Outras dificuldades	Dificuldades de atenção/concentração.	Dificuldades de atenção/concentração.
Independente	As atividades escolares.	Todas atividades.
Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.	A inclusão é benéfica em todos os momentos e que o aluno é capaz de aprender.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Considera que a ABA auxilia no trabalho do desenvolvimento das crianças de acordo com suas necessidades. Ao perceber resistência da criança, trabalhar os reforçadores.

A tabela 07 a professora relata que a criança apresenta dificuldades na socialização, comunicação, leva objetos a boca e dificuldade de atenção/concentração. Afirmando que a inclusão é benéfica em alguns momentos, acreditando que o aluno é capaz de aprender e que desconhece as estratégias da ABA.

Após a capacitação a professora passou a observar que a criança se comunica claramente o que deseja todas às vezes, contradizendo-se ao relatar que a maior dificuldade da criança está relacionada a forma como ele se comunica. A professora apresenta a mesma ideia sobre a inclusão, ou seja, que é benéfica em todos os momentos, porém compreendeu de que forma pode utilizar os princípios ABA, através do uso de reforçadores.

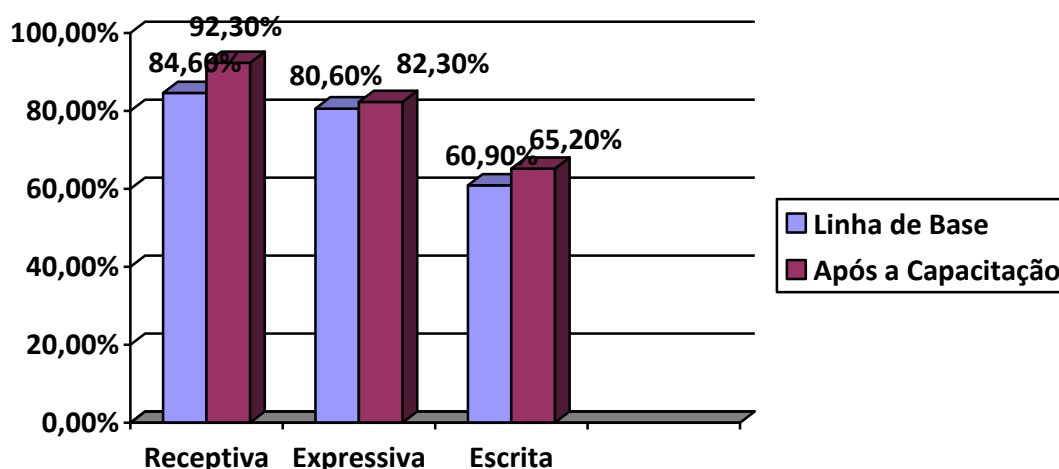
O desenvolvimento da linguagem é importante para promover as habilidades sociais e para evolução de estruturas cognitivas, funcionando como chave para o pensamento. O desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais. Com isso, a criança que tem dificuldades de engajamento social perde também em outras áreas do desenvolvimento. Assim,

professores e familiares devem estar preparados para estimular tais inabilidades (AVILA, 2011).

5.3.2 Conhecer as habilidades e déficits – Bruno.

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 17: Área da comunicação - Bruno

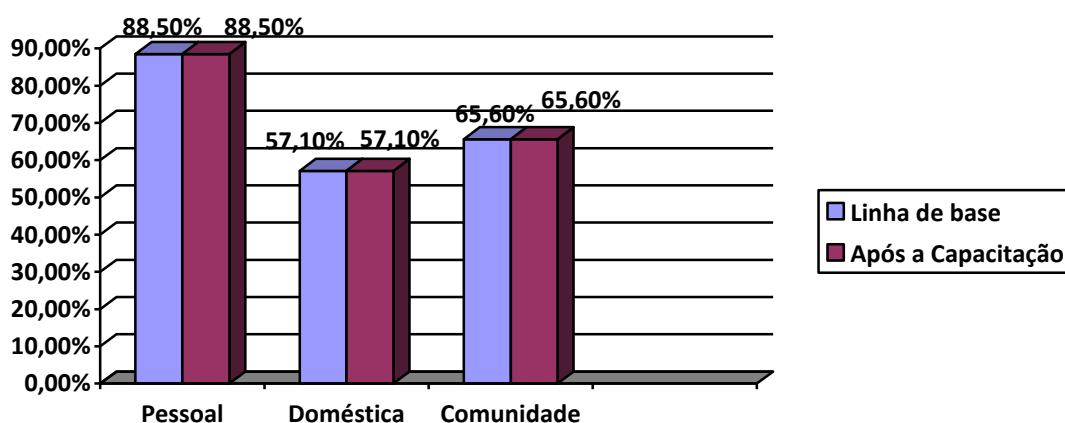


No gráfico 17, na linha de base foi verificada maior dificuldade na escrita com 60,9% de desenvolvimento, seguido da linguagem expressiva com 80,6% e linguagem receptiva, com 84,6%.

Após a capacitação apresentou sutis modificações nos três níveis de comunicação. Na comunicação receptiva de 84,6% para 92,3%, a criança que apenas algumas vezes respondia ao ser chamada, passou a responder todas as vezes. Na comunicação expressiva passou de 80,6% para 82,3%, a criança apenas algumas vezes imita sons após ter ouvido, aumentando a frequência de imitações. Na comunicação escrita passou de 60,9% para 65,2%, passando a lê algumas vezes por iniciativa própria.

As pesquisas recentes têm buscado formas de inclusão de indivíduos com autismo, com foco na comunicação, uma vez que está presente no cotidiano das pessoas, expressando sentimentos e pensamentos, assim, interagindo com o mundo (AVILA, 2011).

Gráfico 18: Área da Autonomia - Bruno

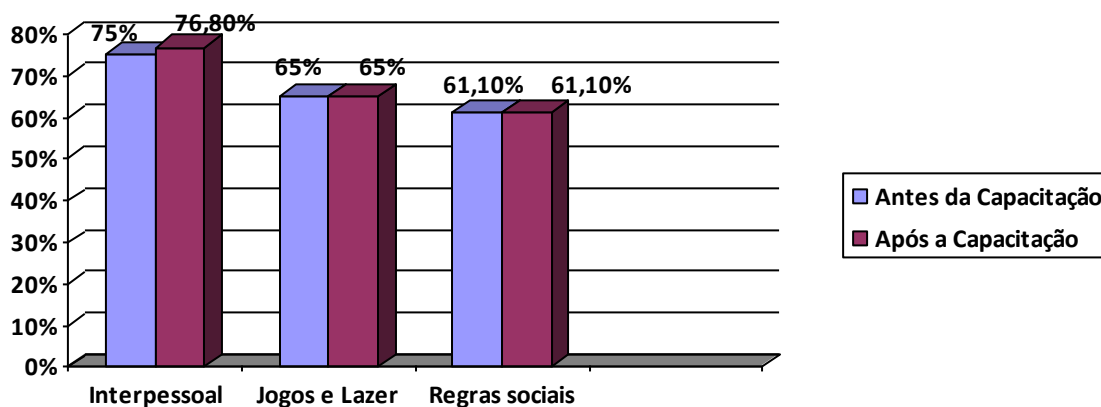


No gráfico 18, a linha de base apresenta maior déficit na autonomia doméstica (cuidado com objetos pessoais), com 57,1% de desenvolvimento, seguida da autonomia com subárea comunidade (função do relógio, dinheiro, semáforos, perigo, entre outras) com 65,6% e de 88,5% na autonomia pessoal (comer, vestir e cuidados de higiene).

Após a capacitação não foi possível visualizar alteração antes de após a capacitação nesses quesitos.

A autonomia na escola deve ocorrer a partir do respeito à diversidade, assim deve ter uma responsabilidade além das pedagógicas, aproximando-se da comunidade. As propostas de mudanças referentes à escola apresentam o desenvolvimento da autonomia, transformando positivamente a escola com aumento da qualidade na educação. Para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo é importante compreender a complexidade e diversidade das características do ser humano (DENARI, 2011).

Gráfico 19: Área da Socialização - Bruno

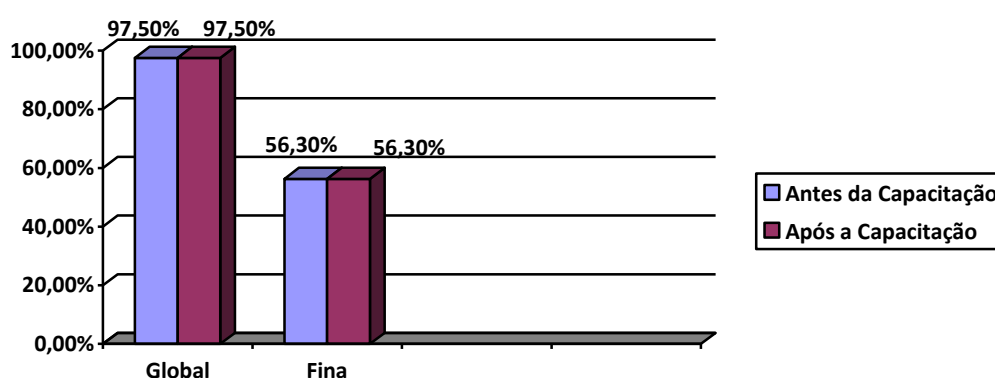


O gráfico 19, representa a socialização, foi visualizado que a criança apresenta maior dificuldade relacionada a regras sociais 61,1% de desenvolvimento, seguida de 65% nas atividades de jogo e lazer e por ultimo 75% na linha de base das relações interpessoais.

Após a capacitação, apresentou alteração sutil na socialização interpessoal, passando de 75% para 76.8%. Sobre regras sociais, jogos e lazer não foi possível visualizar alteração antes de após a capacitação. Sobre a socialização interpessoal a criança que olhava apenas algumas vezes para a pessoa com a qual está falando, passou a olhar todas às vezes.

Apesar das limitações que a criança com autismo apresenta, a escola deve proporcionar esse espaço para a criança interagir com seus colegas e professores, uma vez que a principal função da escola são o aprender e o socializar, esses processos de aprender e brincar pode ocorrer de forma simultânea, podendo as crianças ficar organizadas de forma mais descontraída. O brincar é uma das melhores maneiras da criança desenvolver a socialização, devendo ocorrer de forma supervisionada para que não ocorra o isolamento, devendo ser ensinadas a forma de brincar através do dividir objetos, saberes e dialogando com o colega (BORTOLOTTI, 2009).

Gráfico 20: Área da Motricidade - Bruno



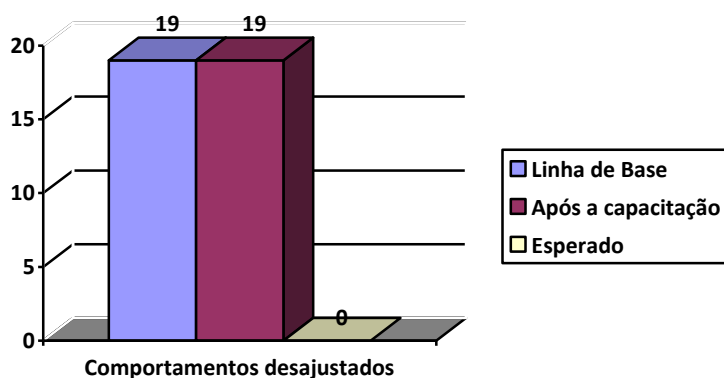
No gráfico 20 da Motricidade apresenta poucas dificuldades em relação a motricidade global com percentil 97,5% de desenvolvimento, apresentando maior déficit na motricidade fina com 56,3%.

Após a capacitação não foi possível visualizar alteração antes de após a capacitação nos quesitos de motricidade global e fina.

A coordenação motora ampla pode ser estimulada através de brinquedos cantados e jogos ao ar livre, promovendo o exercício de forma espontânea da musculatura. O professor necessita ter como prioridade o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, intelectuais, sociais e afetivos. Assim, o treinamento muscular não pode ocorrer de

forma isolada. Com isso, as melhores atividades motoras são as que trabalham o desenvolvimento integral da criança (AMORIM, 2003).

Gráfico 21: Área dos Comportamentos Desajustados - Bruno

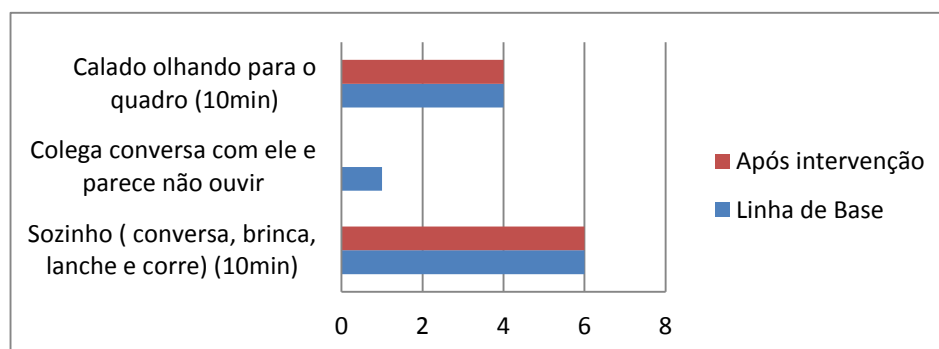


No gráfico 21 dos comportamentos desajustados não foi possível visualizar alteração antes de após a capacitação. Os comportamentos apresentados foram às vezes dependentes outras se isolam, em outras ocasiões apresenta ansiedade extrema, exhibe tiques, chora e ri facilmente, tem pouco contato ocular, exhibe tristeza excessiva, dificuldade de atenção e concentração, tem birras, mente, é teimoso e rabugento, exhibe comportamentos auto agressivos.

A intervenção a partir da análise funcional do comportamento pode fazê-lo desaparecer através da eliminação dos estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento inadequado, ensino de comportamentos incompatíveis com os inadequados, reforço aos comportamentos adaptados e retirar a atenção do comportamento disfuncional (PENA, 2011).

5.3.3 Análise funcional – Bruno

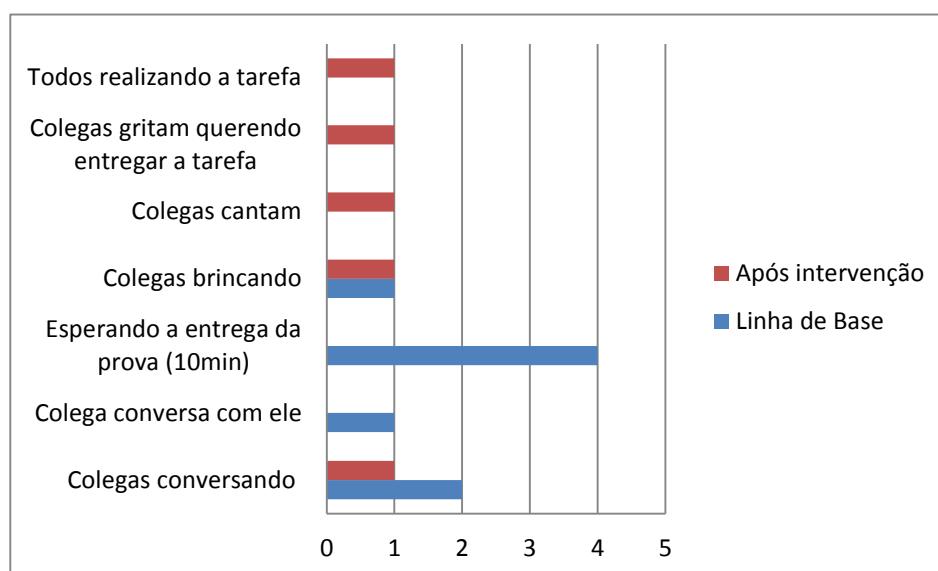
Gráfico 22: Comportamento Problema – Bruno



O gráfico 22 de comportamentos problemas, a criança apresenta comportamento passivo no ambiente de sala de aula, são comportamentos de diferentes topografias, mas com a mesma função de fuga da interação social. Não sendo possível visualizar alterações antes e após a capacitação.

O autismo apresenta graus variáveis de comprometimento, podendo algumas crianças ter de forma mais severa um isolamento social total, ou seja, “como se estivesse em outro mundo” e outras crianças mais leves em que apresenta contatos sociais de forma particular e “estranha”. A comunicação também ultrapassa diversos níveis de comprometimentos desde crianças que não apresentam linguagem funcional até crianças com vocabulários intactos, porém com entonação tipo prosódia, dificuldades em “bater papo” e prejuízo nas figuras de linguagem (GIKOVATE, 2009 P.11).

Gráfico 23: Antecedentes - Bruno

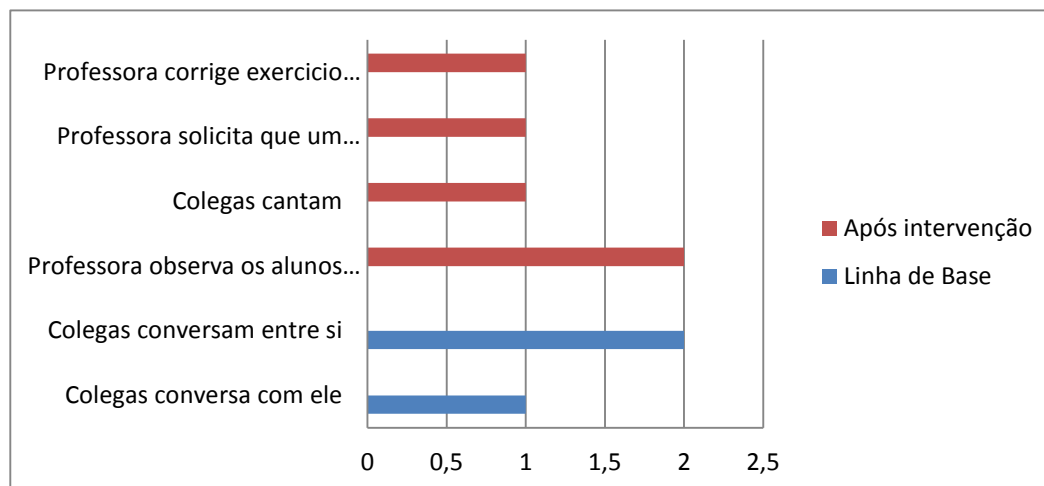


No gráfico 23 de antecedentes é possível observar que as crianças passam grande parte do tempo livre, onde algumas crianças aproveitam para realizar a interação social (colegas conversam entre si durante a espera da entrega da prova), porém a criança observada tem comportamentos de isolamento, com fuga da interação social. Não sendo em nenhum momento (antes e após a capacitação) estimulada a interação.

No modelo de integração o aluno necessita se adaptar ao modelo educacional, de forma oposta inicia-se no século XX o modelo de inclusão a escola que necessita se adaptar as diferenças dos alunos e atender a todas as crianças, independente da deficiência, devendo

ocorrer mudanças de paradigmas sendo necessário que a escola se transforme e se prepare para a inclusão (MARTINS, 2007).

Gráfico 24: Consequências - Bruno



Nesse gráfico 24, as consequências não estão relacionadas ao comportamento do aluno, não sendo assim reforçado ao comportamento adequado. Assim, o comportamento da criança de fuga da interação social continua a ocorrer.

O professor tem o papel de proporcionar o desenvolvimento da “comunicação, inteligência, independência e equilíbrio pessoal das crianças autistas”, porém são objetivos difíceis e que exigem muito do professor características como Constância, tolerância e resistência a frustração que vão além da capacitação especializada. Com isso, nem todos os professores possuem características necessárias para trabalhar com essa criança, devendo o professor refletir sobre o ensino-aprendizagem e perceber o ambiente de sala de aula de outras maneiras (BORTOLOTTI, 2009 P. 16).

5.3.4 Considerações - Bruno

Apesar da contradição da professora ela continua a afirmar que a maior dificuldade da criança é de se comunicar, continuando com a mesma dificuldade após a capacitação. A professora compreende como utilizar os reforçadores para modificar o comportamento da criança, porém na análise funcional foi observado que a criança apresentou comportamentos de diferentes topografias nos momentos antes e após a capacitação, porém com a mesma função de fuga da interação social. As outras crianças aproveitam o tempo livre para brincar e conversar,

enquanto a criança observada fica sentada e sem interação, mesmo que a professora apresente conhecimento sobre os princípios reforçadores, ela continua com a mesma postura da linha de base, ou seja, não reforçando. Assim, não houve modificação nas consequências e antecedentes relacionados à interação.

A criança apresentou sutil melhora nos três tipos de comunicação (receptiva, expressiva e escrita) e socialização interpessoal. Porém, não foi possível visualizar alteração na autonomia, motricidade, comportamentos desajustados e socialização através das regras sociais, jogos e lazer. O que demonstra não está relacionado as atitudes da professora, uma vez que ela continua sem estimular a socialização e comunicação da criança, de acordo com o observado na análise funcional.

As modificações relacionadas a comunicação e socialização foram relatadas pelos pais e professora, porém não foi verificado na observação, não sendo observado ainda a inclusão de estímulos e reforços aos comportamentos adequados.

5.4 Participante: Francisco

5.4.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Francisco

Tabela 08: Entrevista aplicada aos professores – Francisco

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Sim, individualidade e falta de concentração.	Sim.
Alunos em sala	13	13
Atividades	Raramente realiza.	Realiza a maioria das atividades.
Avaliações	São adaptadas e recebe auxílio em algumas questões.	São adaptadas e recebe auxílio em algumas questões.
Merenda	Com auxílio do professor.	Com os colegas.
Recreio	Brinca sozinho.	Correr.
Comunicação	Quase não se comunica.	Quase não se comunica.
Ordens da sala	Difícilmente atende	As vezes atende.

Comportamentos inadequados	Grita, chora, se joga no chão, estraga as coisas, pega as coisas dos outros, corre pela sala, muda o ambiente, joga e derruba as coisas, empurra pessoas e leva os objetos a boca.	Grita, chora, pega as coisas dos outros, joga e derruba as coisas, e leva os objetos a boca.
Outras dificuldades	Amassa a tarefa.	Quer tudo ao mesmo tempo.
Independente	Formação do alfabeto, palavras e números..	Lanche e algumas atividades de escrita.
Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Considera a ABA uma terapia intensiva e precoce. Utilizou a divisão das tarefas em passos menores, podendo diminuir os comportamentos de birras e indesejáveis, desenvolvendo habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

Na Tabela 08 é possível verificar no relato da professora referente à linha de base que a criança apresenta comportamentos de individualidade, dificuldade de concentração, que raramente realiza as atividades propostas, merenda com o auxílio da professora, quase não se comunica, raramente atende as regras, apresenta comportamentos inadequados de: Gritar, chorar, se jogar no chão, estragar as coisas, pegar as coisas dos outros, correr pela sala, mudar o ambiente, jogar e derrubar as coisas, empurrar pessoas, levar os objetos a boca e amassar a tarefa. Realiza de forma independente a formação do alfabeto, palavras e números. A professora afirma que considera em alguns momentos a inclusão como benéfica e que desconhece os princípios ABA.

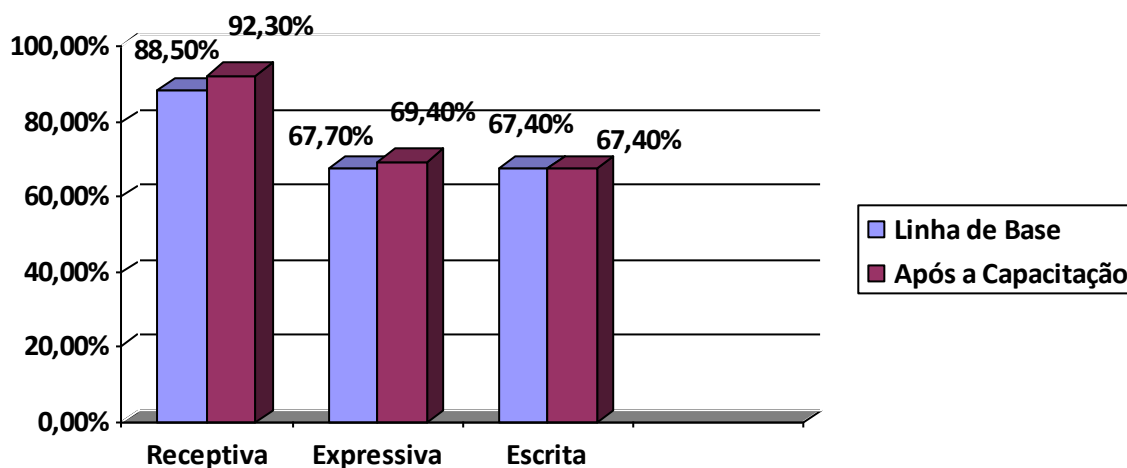
As mudanças relatadas pela professora são que antes da capacitação a criança dificilmente atendia a comandos, passando a atender às vezes, respondendo a maioria das vezes a tarefa e deixando de amassa-la. Afirmando o aparecimento de novas dificuldades como querer tudo ao mesmo tempo. A professora demonstrou no relato ter entendido os princípios da intervenção ABA, de divisão da atividade em passos menores e o desenvolvimento de habilidades.

Quando a criança apresenta dificuldades de sustentar a atenção e trocar o foco de atenção, é necessário que ocorra a previsibilidade da rotina e adaptação do ambiente de sala de aula, sendo importante que ele sente próximo ao professor para que este possa direcionar a sua atenção. A rotina ajuda o aluno a se antecipar e organizar, podendo ser feita com pistas visuais (GIKOVATE, 2009).

5.4. 2. Conhecer as habilidades e déficits – Francisco.

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 25: Área da Comunicação - Francisco



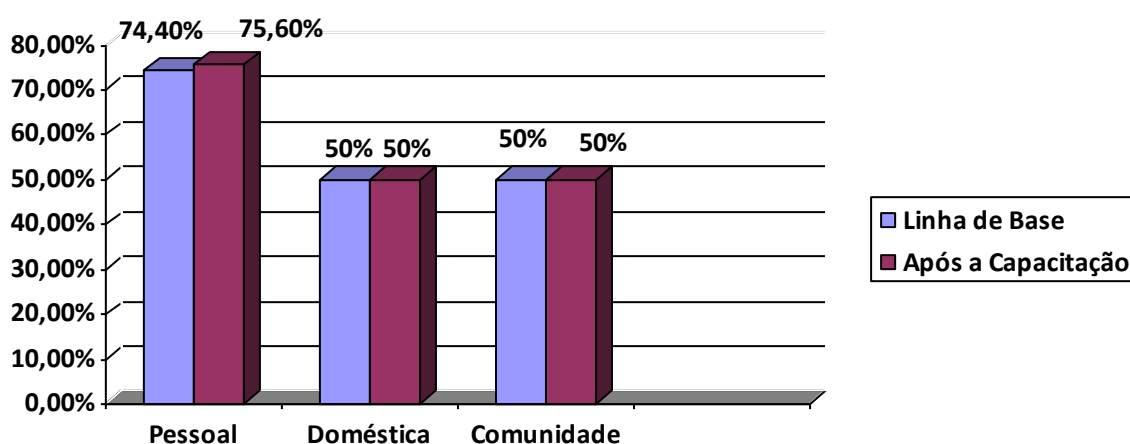
No gráfico 25, na linha de base a criança deficits próximo em relação a comunicação expressiva (67,7%) e escrita (67,4%), com poucas dificuldades na comunicação receptiva (88,5%).

Após a capacitação, a criança não apresentou modificações na comunicação escrita. Na comunicação expressiva a criança passou a gesticular algumas vezes corretamente “sim” e “não” e ao ser solicitado passou a dizer todas às vezes os dias, passando de 88,5% para 92,3%.

Na comunicação receptiva passou a está atento na escola por pelo menos 15 (quinze) minutos, apresentando uma sutil alteração de 67,7% para 69,4%.

Os tipos de comunicação são expressiva, receptiva e escrita. Sobre a compreensão da mensagem ou processo de recepção é chamada de comunicação receptiva, já a comunicação expressiva é o envio de uma mensagem ao outro. A dificuldade na comunicação contribui para o aparecimento de comportamentos inadequados (OLIVEIRA, 2009).

Gráfico 26: Área da Autonomia - Francisco

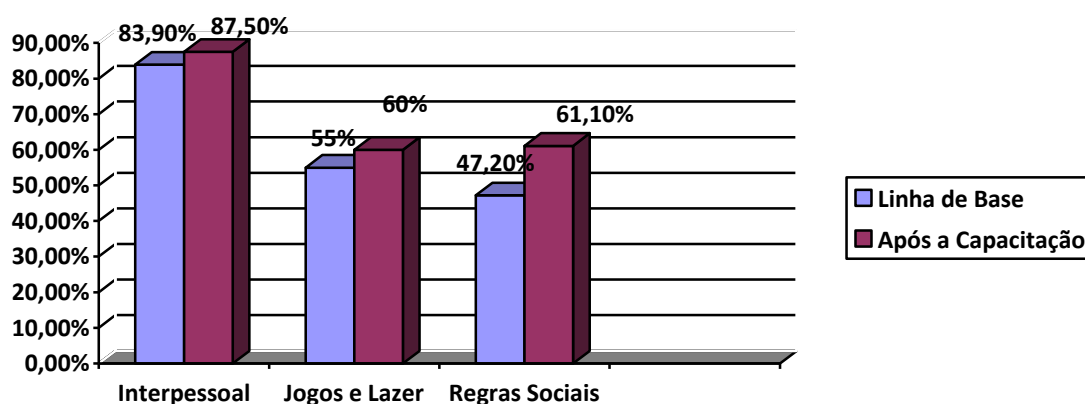


No gráfico 26, na linha de base a criança apresentou 74,4% de desenvolvimento na autonomia pessoal (comer, vestir e cuidados de higiene), com déficits significativos na autonomia doméstica (cuidado com objetos pessoais), e comunidade (função do relógio, dinheiro, semáforos, perigo, entre outras).

Após a capacitação, a criança teve uma sutil alteração na autonomia pessoal, de 74,4% a 75,6%, a criança passou a ter mais iniciativa de tomar banho, algumas vezes ter controle dos esfínteres noturno e a secar-se sozinho com a toalha. As subáreas de autonomia doméstica e comunidade permaneceram sem alterações.

As mudanças na escola referentes ao trabalho da autonomia do aluno não envolve apenas modificações atitudinais, mas sim uma construção de um projeto pedagógico que valorize a liberdade, a cultura e a distribuição de responsabilidades, com cuidado para que o projeto não seja reforçador de rótulos (DENARI, 2011).

Gráfico 27: Área da Socialização - Francisco

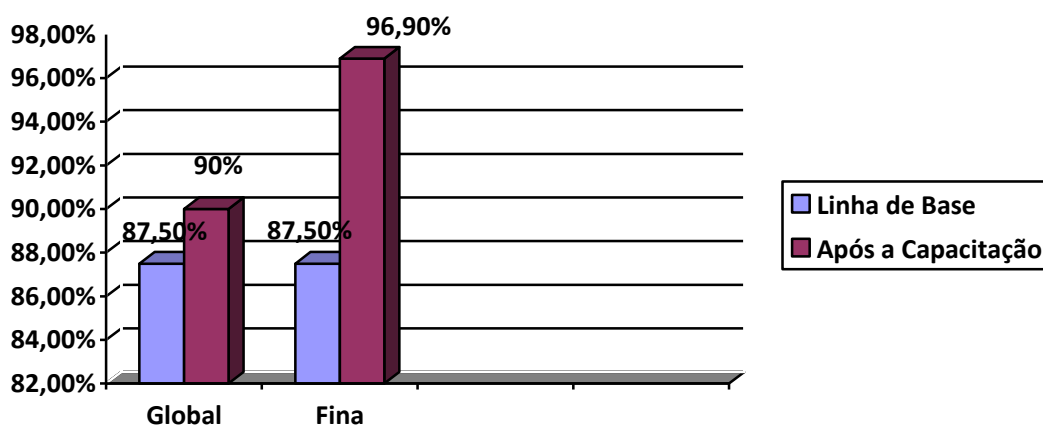


No gráfico 27 na linha de base, a criança apresenta maior déficit nas regras sociais com 47,2% de desenvolvimento, seguido das atividades de jogos e lazer com 55%, e com poucos déficits relacionados as relações interpessoais com 83,9%.

Após a capacitação, sobre a socialização interpessoal a criança teve sutil modificação passando de 83,9% para 87,5%, respondendo mais vezes a comandos e relacionar-se com os amigos na escola. Na socialização de jogos e lazer a criança passou de 55% para 60%, brincando com outros com jogos de interação, partilhar brinquedos e objetos. Na socialização de regras sociais teve maior evolução de 47,2% para 61,1%, passando a dizer “Por Favor”, seguir regras da escola e pedir desculpas. Assim, a subárea que a criança apresentava menos desenvolvimento, ou seja, regras sociais foi a que ela mais se desenvolveu dentro dessa área.

Os déficits relacionados a socialização são diretamente relacionados ao grau de comprometimento cognitivo, relacionados ao desenvolvimento da atenção e memória. A escassez no desenvolvimento da linguagem é um fator que influencia fortemente a socialização (FACCHIN, 2009).

Gráfico 28: Área da Motricidade - Francisco

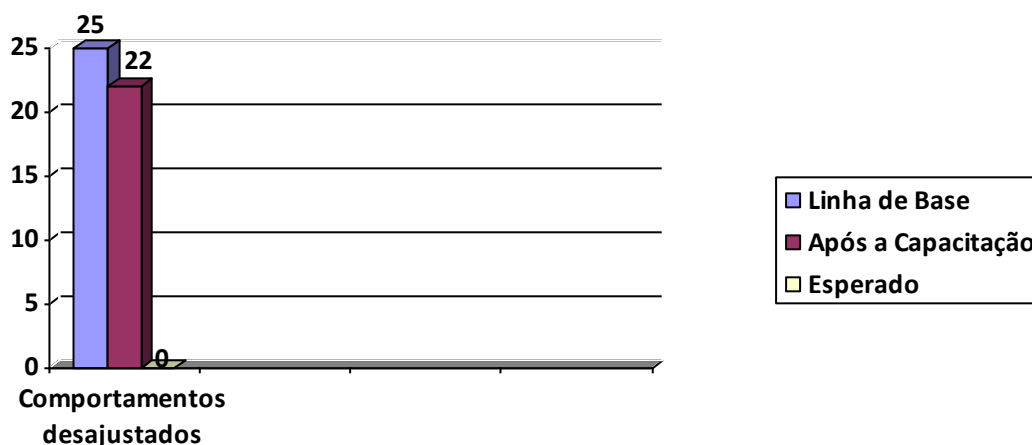


No gráfico 28 na linha de base, a criança apresentava o mesmo percentil (87,5%) para as duas subáreas da motricidade.

Após a capacitação, maior modificação na motricidade fina de 87,5% para 96,9%, passou a utilizar a tesoura e desenhar figuras reconhecíveis. Na motricidade ampla a criança foi de 87,5% para 90%, passando a correr mais vezes com mudanças de velocidade.

As atividades motoras das crianças devem está adequadas simultaneamente ao desenvolvimento físico-motor e as aprendizagens que estimulam e proporcionam prazer pela liberdade do movimento, promovendo a socialização com a cultura motora e o seu desenvolvimento integral ao longo da vida, através de uma estimulação motora desde os primeiros anos, que se refere a capacidade de equilíbrio e postura importantes para exploração do meio; manipulação dos objetos fundamentais para a comunicação e colaboração (BORGES, 2014).

Gráfico 29: Área dos Comportamentos Desajustados - Francisco

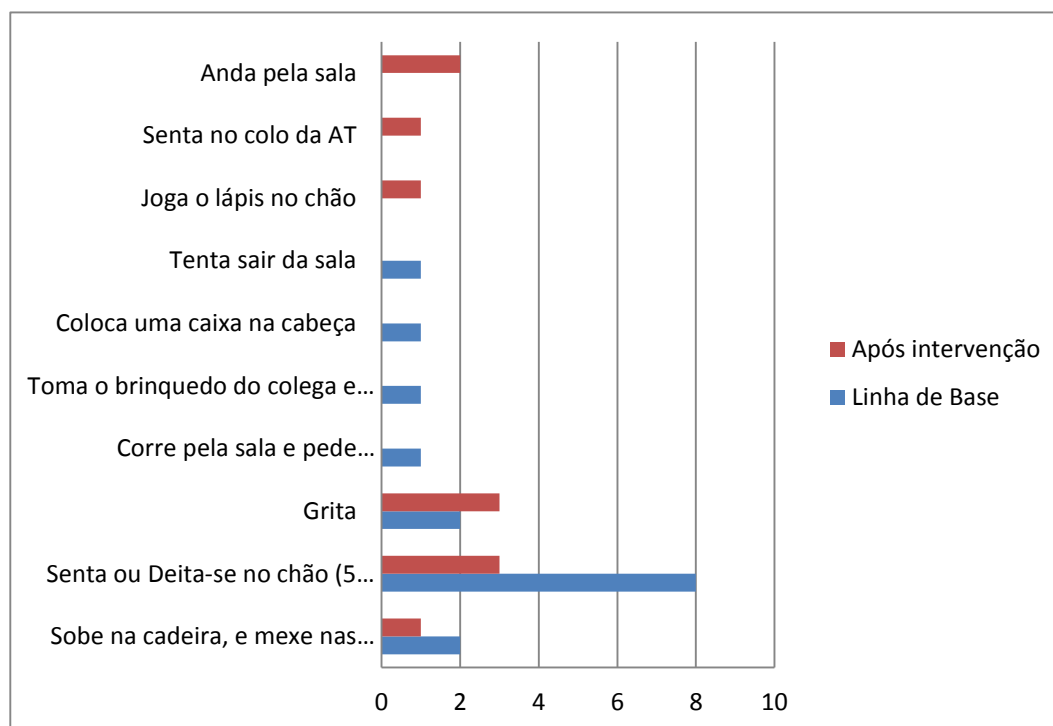


Nesse gráfico 29 é possível observar a diminuição dos comportamentos desajustados, como isolar-se, desafiante e de aborrecer os outros.

Na abordagem de análise do comportamento não é observado apenas à topografia do comportamento, ou seja, se ele é inadequado ou não, pois esse olhar traz alguns prejuízos (ineficácia na intervenção) uma vez que não são verificados os motivadores, ou seja, as contingências que o produzem. Somente com a análise das contingências que produzem esse comportamento é possível entender a sua função e intervir (GOULART; ASSIS, 2002).

5.4.3 Análise Funcional – Francisco

Gráfico 30: Comportamento Problema - Francisco



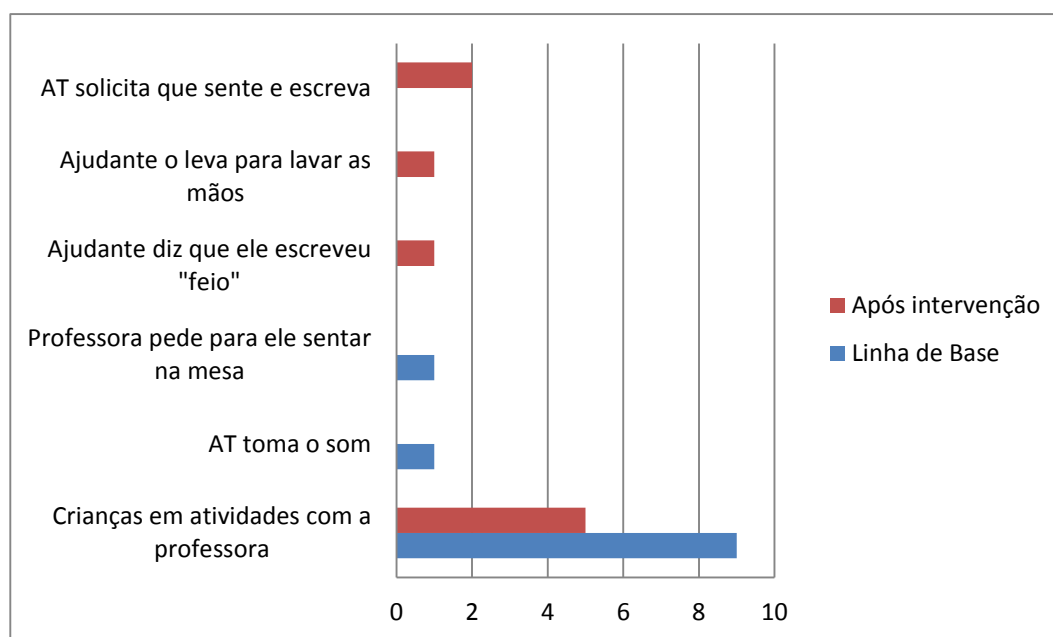
No gráfico 30 é possível observar na linha de base que a criança apresentava frequência de 08 (oito) vezes de sentar e deitar no chão, comportamentos de subir na cadeira e mexer nas coisas por 02 (duas) vezes, gritar 02 (duas) vezes, e por 01(uma) vez os seguintes comportamentos: tentar sair da sala, colocar a caixa na cabeça e tomar o brinquedo do colega. Apesar desses comportamentos terem topografia diferente, eles apresentam a mesma função de

conseguir a atenção social, totalizando de acordo com a função 07 (sete) comportamentos com objetivo de obter atenção social e fuga da tarefa.

Após a capacitação a criança reduziu o comportamento de subir na cadeira para 01(uma) ocorrência, sentar e deitar no chão apresentou 03(três) vezes, gritar 03 (três) vezes, andar pela sala 02 (duas) vezes, sentar no colo da AT 01 (uma vez) e jogar o lápis no chão 01 (uma vez). Nesse momento apareceram comportamentos com topografias diferentes, mas com a mesma função de obter a atenção social e fuga da tarefa, totalizando 10 (dez) comportamentos.

Os comportamentos inadequados são provocados por eventos específicos e mantidos por suas conseqüências. Devido algumas vezes essas conseqüências não ser tão perceptíveis imediatamente são atribuídas causas mentalistas e internas, porém essa atribuição dificulta a intervenção na eliminação ou diminuição dos comportamentos problema. Comportamentos que apresentam a mesma topografia podem ser mantidos por conseqüências diferentes, ou seja, tem função diferente, assim deverão ter intervenções diferentes, caso contrário à estratégia utilizada poderá ser ineficaz (GOULART; ASSIS, 2002).

Gráfico 31: Antecedentes - Francisco



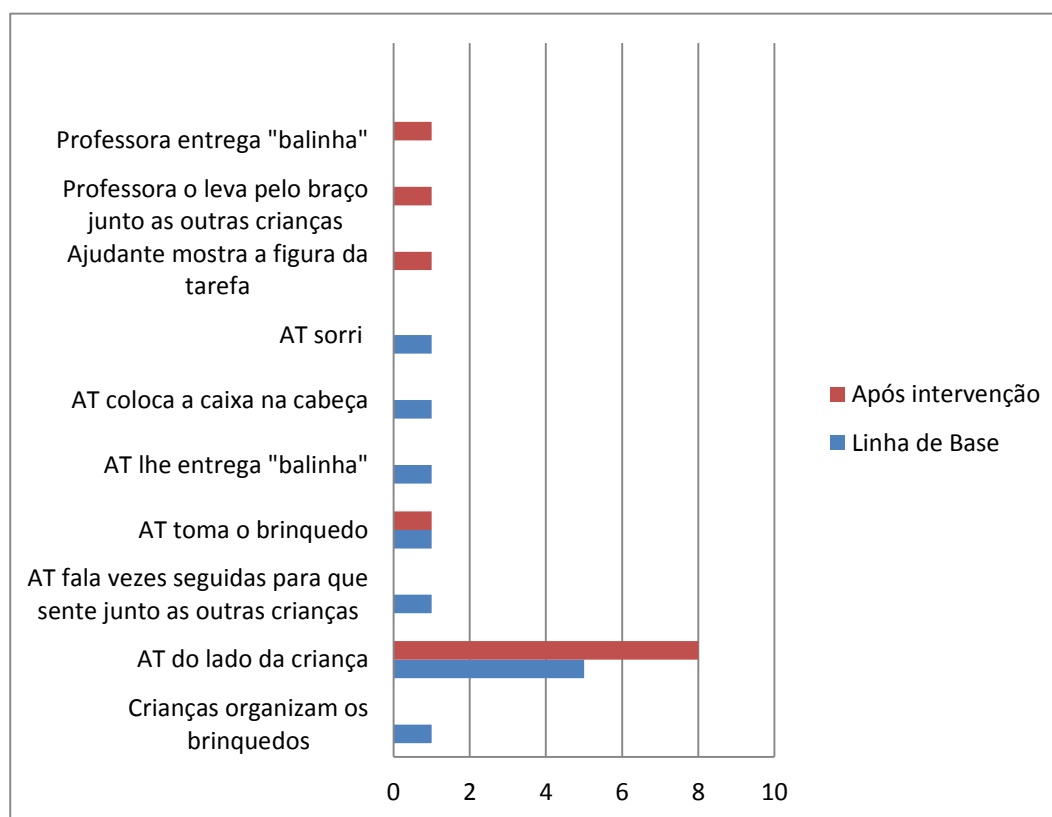
Nesse gráfico 31, na linha de base é possível observar como antecedente que a professora realizava atividades com as outras crianças, enquanto a criança com autismo estava nos comportamentos inadequados, ocorrendo apenas 01 (uma) situação de comando da

professora para que ele sentasse e a AT faz uma retirada do objeto que estava brincando (o som).

Após a capacitação, ocorre 02 (dois) momentos em que a AT solicita que ele realize a tarefa, ocorre 01 (uma) situação que a ajudante o leva para lavar as mãos, 01 (uma) situação que ajudante diz que ele escreveu “feio”, assim aumentando a interação da ajudante e AT com ele, porém em uma das vezes quando diz que ele escreveu “feio”, é na verdade uma consequência aversiva diante do comportamento adequado de escrever.

Com a observação sistemática do comportamento é possível avaliar de forma mais eficaz a frequência, duração e outras dimensões do comportamento. Assim, a categorização e a quantificação dos comportamentos contribuem para o monitoramento e orientação de pais e professores (BENITEZ et al, 2014).

Gráfico 32: Consequências – Francisco



Neste gráfico 32, na linha de base, as consequências do comportamento inadequado é as crianças organizando os brinquedos, AT reforça os comportamentos inapropriados da seguinte

forma: fica do lado dele diante de 05 (cinco) comportamentos inadequados, fala seguidas vezes para ele sentar junto as outras crianças, coloca a caixa na cabeça e AT sorri do comportamento inadequado.

Após a capacitação, a AT continua reforçando o comportamento inadequado, ficando do lado dele por 08 (oito) vezes em que ocorriam esses comportamentos, o que representou um aumento desse comportamento da AT. A professora também reforça o comportamento inadequado entregando “balinha” a criança logo após o comportamento inapropriado por 01(uma) vez, a professora reforça ainda, quando o leva pelo braço para brincar com as outras crianças e ajudante mostra figuras na tarefa, após ele gritar. Assim, a criança foi reforçada a todo o momento a continuar com comportamentos inadequados.

A professora passa a utilizar a dica total (levar a criança pelo braço) para o estímulo de sentar na cadeira, porém não utiliza reforços diante do comportamento adequado.

Os reforçadores variam de um individuo para outro. Assim, a utilização de reforços sociais universais sem prévia avaliação pode ter pouco ou nenhum efeito sobre os comportamentos que se deseja instalar. Consequências como palmas e elogios podem não funcionar para todas as pessoas, principalmente em indivíduos com autismo. Para uma intervenção eficaz deve ser realizada a avaliação das consequências reforçadoras para cada pessoa (GOULART; ASSIS, 2002).

5.4.4 Considerações - Francisco

A professora afirma que a criança passou a atender os comandos algumas vezes, respondendo a maioria das vezes a tarefa e deixando de amassa-la. Afirmando o aparecimento de novas dificuldades como querer tudo ao mesmo tempo.

A maior dificuldade da criança em linha de base estava relacionada a socialização por regras sociais e área de maior desenvolvimento era a comunicação receptiva. Após a capacitação a maior dificuldade encontra-se na autonomia domestica e comunidade, e a área de maior desenvolvimento é a motricidade fina.

Após a capacitação, a criança não apresentou modificações na comunicação escrita e na área da autonomia. Apresentou sutil modificação na comunicação expressiva, comunicação receptiva, na socialização interpessoal,

Com maior modificação na motricidade fina e ampla, assim como, na socialização de jogos e lazer, na socialização de regras sociais, sendo a de maior desenvolvimento na subárea de

regras sociais, que era a de menor desenvolvimento. Apresentando ainda, diminuição dos comportamentos desajustados, como isolar-se, desafiante e de aborrecer os outros.

Na sala de aula houve um aumento de comportamentos com topografias diferentes, mas com a mesma função de obter a atenção social e fuga da tarefa, ocorrendo um aumento de solicitações realizadas pela AT e ajudante, porém com comandos aversivos. A professora e a AT continua reforçando o comportamento inadequado.

5.5 Participante: Manuel

5.5.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Manuel.

Tabela 09: Entrevista aplicada aos professores – Manuel

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Sim, não fala e não utiliza materiais escolares.	Sim, a não realização das atividades escolares.
Alunos em sala	19	19
Atividades	Raramente realiza.	Raramente realiza.
Avaliações	Não faz.	Não faz.
Merenda	Independente.	Independente.
Recreio	Brinca com colegas.	Sozinho no parquinho.
Comunicação	Nem sempre é claro na comunicação.	Nem sempre é claro na comunicação
Ordens da sala	Difícilmente atende	As vezes atende.
Comportamentos inadequados	Grita, chora, se joga no chão, pega as coisas dos outros, corre pela sala, auto agride, agride os outros, joga as coisas e leva os objetos a boca.	Grita, chora, se joga no chão, pega as coisas dos outros, corre pela sala, auto agride, agride os outros, joga as coisas e leva os objetos a boca.
Outras dificuldades	Ausência da fala.	Dificuldades de sentar e birras.
Independente	Lanche.	Objetos de interesse.

Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender; auxilia na aceitação e convivência dos colegas	A inclusão é benéfica em todos os momentos, com a presença de um mediador.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Sim, usa os reforçadores e valorização das habilidades da criança.

Na Tabela 09, na linha de base a criança não utiliza a linguagem e nem materiais escolares, raramente realiza atividades, alimenta-se de forma independente, no recreio brinca com os colegas, dificilmente atende as ordens, apresenta comportamentos inadequados como: Grita, chora, se joga no chão, pega as coisas dos outros, corre pela sala, auto agride, agride os outros, joga as coisas e leva os objetos a boca. A professora relata que a sua maior dificuldade é ausência de fala. A professora acredita que a inclusão é benéfica por proporcionar aceitação e convivência com os colegas e que desconhece as estratégias em ABA.

Após a capacitação relata que a criança brinca sozinha no parquinho, às vezes atendia comandos, que sua maior dificuldade é a de sentar, realizar as atividades e os momentos de birra e continua a apresentar os mesmos comportamentos inadequados relatados no momento anterior. Ela afirma agora, que a inclusão só é benéfica com um auxílio de um mediador e que faz uso de reforçadores para a aquisição de novas habilidades.

Durante o período de observação após a capacitação, a professora solicitou por diversas vezes a intervenção da pesquisadora e relatou a necessidade de um mediador.

A linguagem pode-se apresentar de varias formas gestos e braile, porém a fala é predominante e constitui-se um fator de exclusão social para os indivíduos que não a utilizam. A linguagem promove o desenvolvimento cognitivo através da interação com o outro (AVILA, 2011).

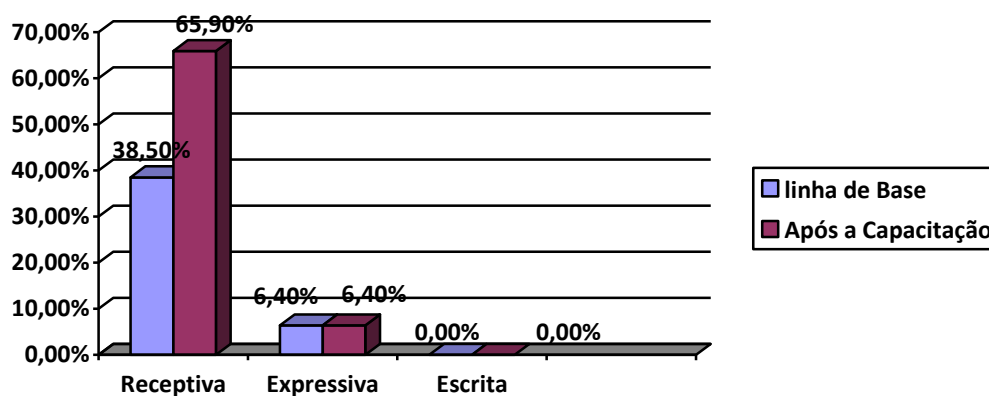
Um dos principais desafios da inclusão para o professor é lidar com os comportamentos inadequados como gritar, fazer birras, pular ou correr em sala de aula. Para aprender a conduzir esses comportamentos é importante entender que eles ocorrem dentro de um contexto, por mais que pareçam sem motivos, podendo não fazer sentido para o observador, mas faz muito para a criança. Porém, não significa que o professor deve ceder a birra, mas é importante entender para prever nas próximas situações e intervir com as estratégias adequadas (GIKOVATE, 2009).

Quando as conseqüências de um comportamento retroagem sobre ele, aumentando as chances desse comportamento voltar a ocorrer é denominada de reforçadores (ANDERY & SÉRIO, 2009).

5.5.2 Conhecer as habilidades e déficits – Manuel.

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 33: Área da Comunicação - Manuel

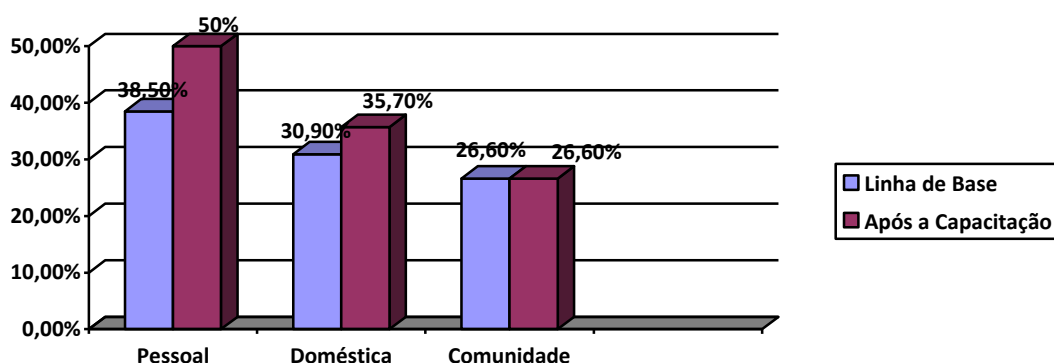


Nesse gráfico 33, é possível observar na linha de base que a criança apresenta grande déficit na escrita, não realizando qualquer atividade referente a esta. Na comunicação expressiva com percentil 6,4%. Apresenta ainda déficit na comunicação receptiva com 38,5% de desenvolvimento.

Após a capacitação a criança apresentou considerável melhora na comunicação receptiva de 38,5% para 65,9%, melhorando nos quesitos de contato ocular, ouve atentamente a pessoa que fala, responde a chamados, ouve instruções, segue algumas instruções e ouve historias por pelo menos 5 (cinco) minutos. A comunicação expressiva e escrita permaneceram inalteradas.

As inabilidades na comunicação são percebidas pela dificuldade em: Estabelecer contato visual com colegas e adultos; Responder emocionalmente de forma adequada. Com isso, a criança com autismo não percebe o mundo e os estímulos que a rodeia, dificultando a interação e com ocorrendo a desadaptação social, sendo visualizado nas brincadeiras, pois apresentam dificuldades em entender as regras o que atrapalha a sua interação (CRUZ et. al., 2010).

Gráfico 34: Área da Autonomia - Manuel

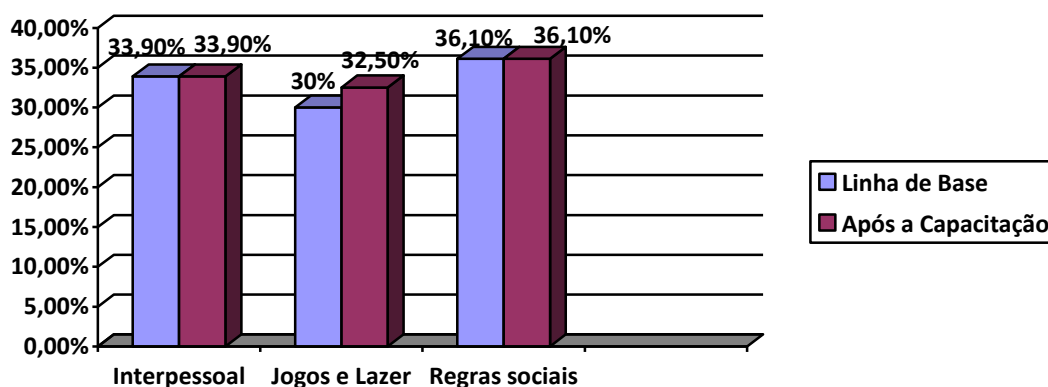


No gráfico 34 é possível observar na linha de base maior déficit na autonomia comunidade com 26,6%, seguida da doméstica com 30,9% e por ultimo a pessoal com 38,5%.

Após a capacitação, a autonomia pessoal apresentou maior alterações, de 38,5% para 50%, passando a antecipar o comer diante da comida, beber sem ajuda, comer algumas vezes com o garfo, abrir a torneira, lavar o rosto e vestir-se. Na autonomia doméstica houve pequena alteração, passou de 30,9% de desenvolvimento para 35,7%, passando a entregar o que tem na mão. A autonomia da comunidade manteve-se sem alterações.

As atividades de vida diária (AVD's) referem-se a escovar os dentes, vestir e retirar roupas, usar o banheiro, pentear os cabelos, calçar os sapatos, alimentar-se adequadamente, entre outras. As atividades de vida prática (AVP's) são relacionadas a vida social como andar de ônibus, limpar a casa, saber manusear dinheiro, usar o telefone, cozinhar, entre outras. Porém, o individuo com deficiência tem um repertório limitado. Assim, é essencial o ensino de novas habilidades para seu desenvolvimento e inclusão social (FORNAZARI et. al., 2014).

Gráfico 35: Área da Socialização - Manuel

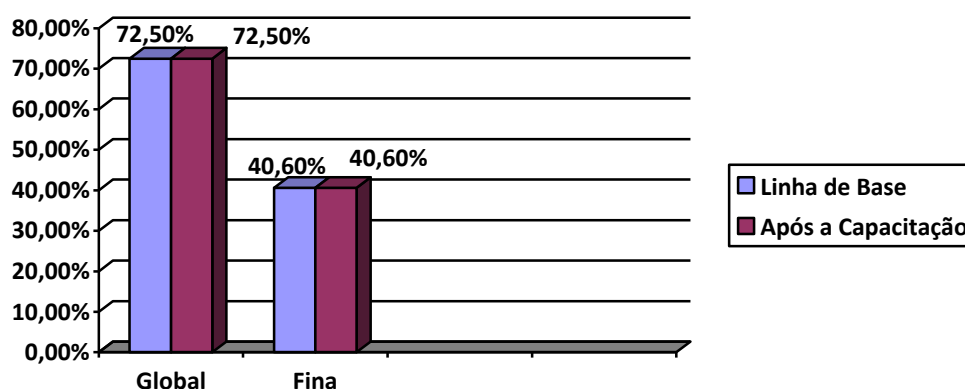


O gráfico 35, a área da linha de base que apresenta maior déficit é socialização relacionada a jogos e lazer 30%, seguida da área de relações interpessoais de 33,9% e por ultimo regras sociais 36,1%.

Após a capacitação, a socialização de jogos e lazer foi a que apresentou maior modificação, passando a mostrar interesse por outros objetos. Nos quesitos de socialização interpessoal e regras sociais manteve-se sem alterações.

As crianças com autismo apresentam déficits significativos na socialização, assim a escola desempenha um papel essencial para ultrapassar as barreiras dos déficits sociais, através do alargamento das experiências socializadoras, proporcionando a aprendizagem de novos conhecimentos e comportamentos (CAMARGO & BOSA, 2009).

Gráfico 36: Área da Motricidade - Manuel

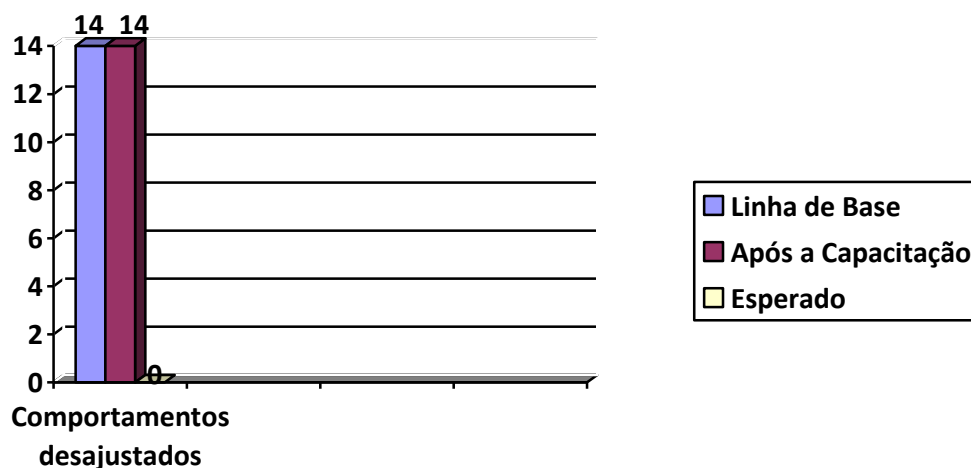


No gráfico 36, na linha de base a criança apresenta grande déficit na motricidade fina, com 40,6% de desenvolvimento. Apresenta ainda, dificuldades na motricidade global com 72,5%.

Após a capacitação os valores não apresentaram alterações.

Desde cedo à criança necessita desenvolver a sua motricidade através de jogos, brincadeiras e estimulação do movimento, pois é por meio do seu corpo que ela inicia a percepção do mundo externo, passando a explorar o ambiente, interage com o outro e se comunica (BORGES, 2014).

Gráfico 37: Área dos Comportamentos desajustados - Manuel

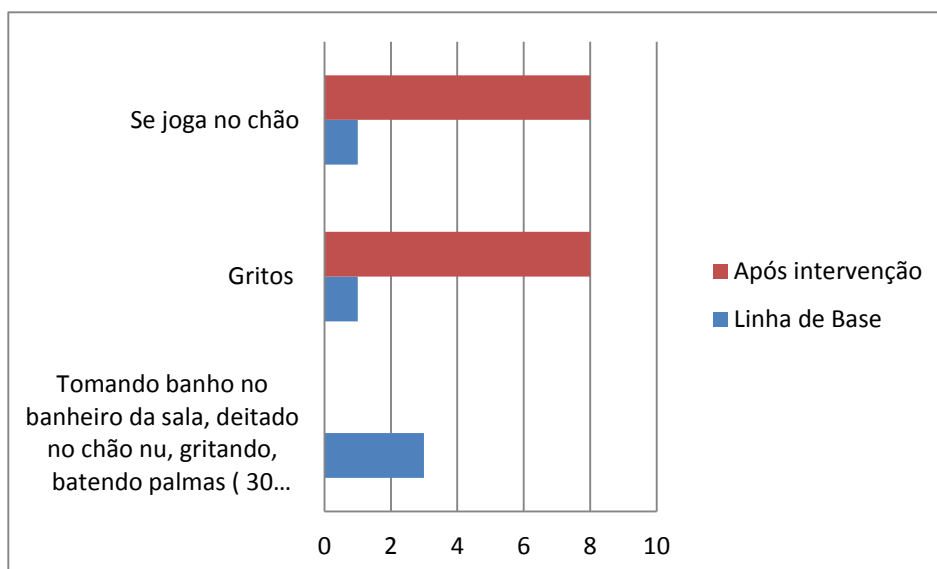


No gráfico 37 a criança continua com os mesmos comportamentos desadaptados: Às vezes isola-se; Seletividade alimentar; Tem prisão de ventre; Às vezes apresenta ansiedade extrema; Dificuldade de atenção e concentração; Tem birras; Foge; É teimoso e rabugento; Às vezes falta a escola.

As crianças com autismo apresentam padrões de comportamento, interesses e atividades restritas. Apresentam necessidade em manter a rotina e resistência a mudanças, assim, quando são obrigadas a realizar tais modificações elas reagem com birras, comportamentos de morder, arranhar e pontapés, apresentam ainda, comportamentos autoagressivos como bater com a cabeça, morder-se e bater em si própria. A modificação da rotina provoca aumento dos níveis de ansiedade e a criança sente-se descompensada, havendo a dificuldade em adaptar-se a novas situações (LIMA, 2012).

5.5.3 Análise Funcional

Gráfico 38: Comportamento Problema - Manuel

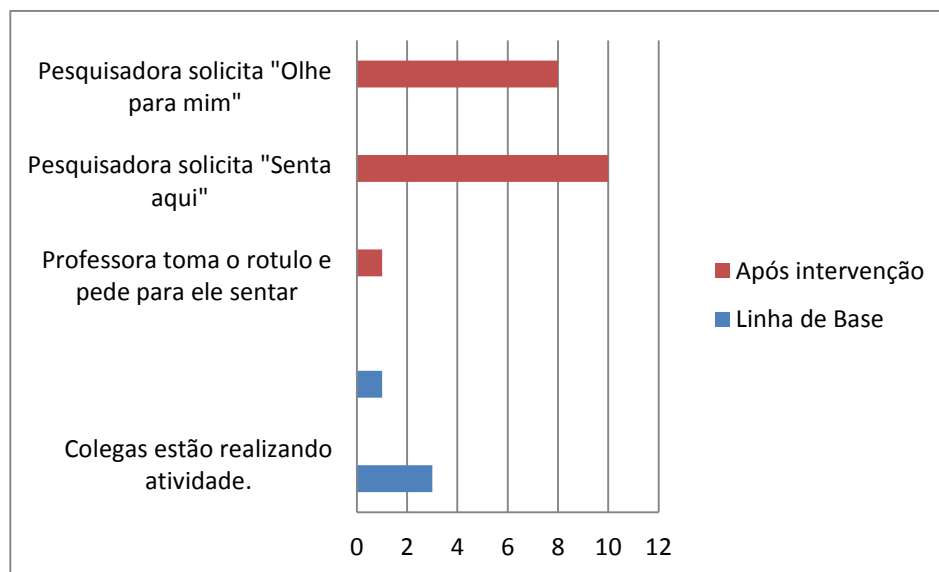


O gráfico 38, na linha de base a criança apresentou comportamentos de tomar banho no banheiro e sair nu pela sala batendo palmas por 03 (três) vezes, com 01 (um) episódios de gritos na sala e 01(uma) vez se joga no chão.

Após a capacitação, a criança passou a não mais tomar banho na sala, aumentando os gritos que ocorreram por 08 (oito) vezes e jogar-se no chão com também 08 (oito) ocorrências.

Quando o individuo é exposto a processos da relação reforço e resposta, e ocorre a suspensão dessa relação, ocorre a diminuição dos comportamentos de forma gradativa, sendo denominada de extinção operante. Porém, mesmo que a relação tenha sido extinta, o individuo continua a produzir respostas por um tempo ou número de vezes, esse tempo é denominado de resistência a extinção e irá depender da historia de aprendizagem e de reforçamento, e outros fatores como: número de reforços anteriores; custo da resposta e esquemas de reforçamento (ALDINUCCI & CALHEIROS, 2012).

Gráfico 39: Antecedentes - Manuel

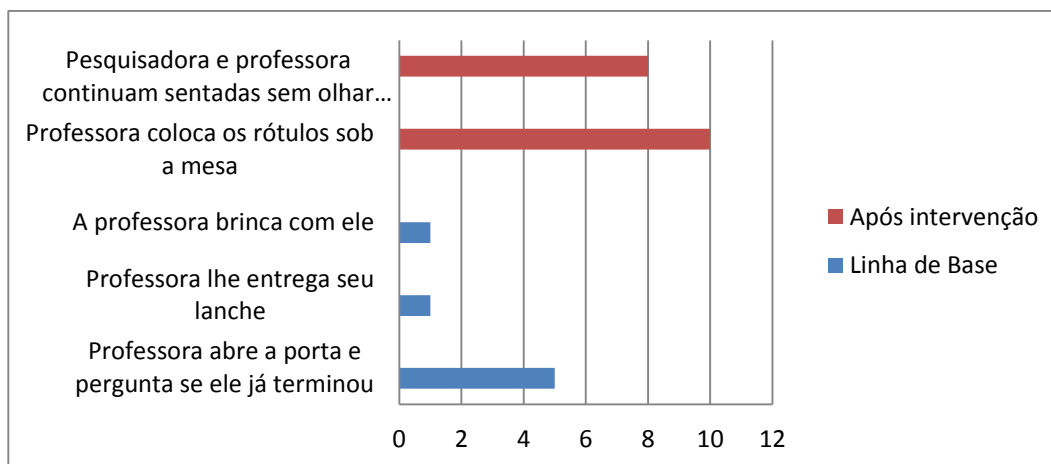


No gráfico 39, na linha de base durante os comportamentos inadequados, as outras crianças estão realizando atividades e professora mostra rótulos de embalagens pede para ele sair do banheiro com 01 (uma) ocorrência.

Após a capacitação a professora solicitou intervenção da pesquisadora, ao tentar mostrar um rótulo a criança e ele se jogar no chão e gritar. Assim, a pesquisadora faz solicitação “Olhe para mim” por 08 (oito) vezes e “senta aqui” por 10 (dez) vezes.

As crianças com TEA podem aprender conforme as outras crianças aprendem, porém necessitam que o ensino seja flexível de acordo com suas individualidades e de formas diferentes. Para isso, é necessário que se conheça sobre autismo, o seu aluno, suas potencialidades e dificuldades. Assim, é elaborado um plano de intervenção adaptado aquele aluno (SANTOS, 2012).

Gráfico 40: Consequências - Manuel



No gráfico 40, as consequências de linha de base são professora abre a porta e pergunta se ele já terminou por 05 (cinco) vezes, professora entrega seu lanche 01 (uma) vez e de igual ocorrência professora brinca com ele.

É possível verificar que a professora reforçava os comportamentos inadequados da criança entregando os itens desejados (como rótulos) a ele nos momentos inapropriados.

Após a capacitação a professora necessitou do auxílio constante da pesquisadora para consequenciar de forma adequada. Nos momentos que ele se joga no chão foi utilizado estratégias de extinção (sem olhar para ele) e o item de interesse foi colocado na mesa (como ensino do comportamento alternativo). Uma vez que a criança era reforçada a fuga da tarefa e da interação social.

Os objetos reforçadores da criança com autismo apresentam-se por objetos incomuns como barbantes e caixas de papelão, manipulando-os de forma extremamente repetitiva e por horas (GIKOVATE, 2009).

As estratégias e metodologias de ensino que serão aplicadas na sala de aula deve se aproximar ao máximo das outras crianças, porém devem ainda, contemplar as dificuldades e particularidades de cada um (CRUZ et. al., 2010).

5.5.4 Considerações - Manuel

A professora passou a melhor identificar as dificuldades apresentadas pela criança, conhecendo como pode utilizar os reforçadores para aquisição de habilidades, porém a criança

apresenta os mesmos comportamentos inadequados anteriores a capacitação, de acordo com o relato da professora.

Após a capacitação a criança apresentou considerável melhora na comunicação receptiva e autonomia pessoal. Com sutil melhora na autonomia doméstica. Não apresentou alterações na autonomia de subárea comunidade, na motricidade (global e fina) e na comunicação expressiva e escrita. Continuando com os mesmos comportamentos desadaptados, segundo o relato da mãe.

Na observação foi verificadas situações em que a criança estava integrada no ambiente escolar, porém não estava inserida nas atividades realizadas pelas mesmas, enquanto as outras crianças realizavam atividades escolares, a criança com autismo ficava tomando banho no banheiro dentro da sala. É possível verificar que a professora reforçava os comportamentos inadequados da criança entregando os itens desejados (como rótulos) a ele nos momentos inapropriados, a criança era reforçada a fuga da tarefa e da interação social.

Após a capacitação, a criança passou a não mais tomar banho na sala, aumentando os comandos para que realizasse atividades pré-requisitos do comportamento de ouvinte, o que aumentou comportamentos de jogar-se no chão e os gritos. As consequências utilizadas pela pesquisadora foi não consequenciar os momentos de comportamento inadequado (utilizando o procedimento de extinção) e direcionar a comportamentos alternativos (olhar e sentar) consequenciado de reforçadores, como os rótulos.

5.6 Participante: José

5.6.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – José.

Tabela 10: Entrevista aplicada aos professores – José

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Sim, Necessidade de chamar atenção.	Não.
Alunos em sala	16	15
Atividades	Realiza a maioria.	Sempre realiza.
Avaliações	Não faz, pois nenhuma criança realiza.	Não faz, pois nenhuma criança realiza.

Merenda	Independente.	Independente.
Recreio	Brinca sozinho com diversos brinquedos.	Brinquedos.
Comunicação	Nem sempre é claro na comunicação.	Nem sempre é claro na comunicação.
Ordens da sala	Às vezes atende.	Muitas vezes atende.
Comportamentos inadequados	Grita, chora, joga e derruba as coisas.	Grita, chora.
Outras dificuldades	Nas dificuldades recorre excessivamente a Acompanhante Terapêutica.	Birras e estereotípias.
Independente	Pintura.	Brinca, lanche e leitura.
Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.	A inclusão é benéfica em todos os momentos e que o aluno é capaz de aprender.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Acredita em a ABA auxiliar nas atividades diárias dos alunos. Utiliza os conhecimentos ABA dando melhor direcionamento nas atividades. A ABA auxilia no desenvolvimento social e comunicação, deixando a criança mais independente.

Na Tabela 10, a professora relata na linha de base que a criança tem necessidade de chamar a atenção, que a criança merenda de forma independente, brinca sozinho no recreio, nem sempre é claro na comunicação, a maior dificuldade é que ele recorre muito a AT, e que seus comportamentos inapropriados são: Grita, chora, joga e derruba as coisas. Ela afirma ainda, que a inclusão é benéfica em alguns momentos e que desconhece os procedimentos ABA.

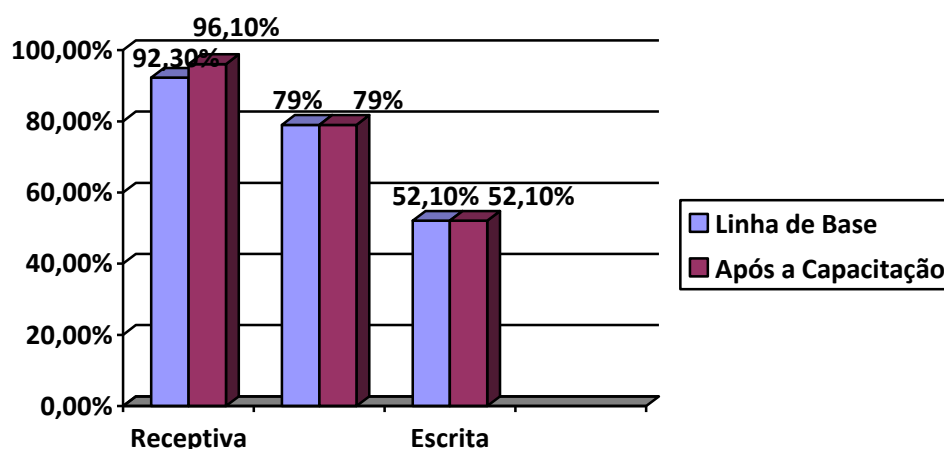
Após a capacitação ela afirma que não conhece as dificuldades do seu aluno, que ele realiza sempre todas as atividades, que ele atende muitas vezes os comandos, não apresentou comportamentos de derrubar os objetos, que apresenta birras e estereotípias, que realiza sozinho brincadeiras, lanche e leitura, que a inclusão é benéfica em todos os momentos e que as estratégias ABA melhora o desenvolvimento da criança e a deixa mais independente.

O ambiente escolar poderá ser um ambiente “rico”, dependendo de como o professor conduz. Assim, o professor não deve se prender a aparentes limitações do aluno, mas sim compreender essas limitações e conhecer o seu aluno de forma integral desde questões orgânicas, história de vida e contexto social (TOLEDO & MARTINS, 2009).

5.6. 2 Conhecer as habilidades e déficits - José

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 41: Área da Comunicação - José

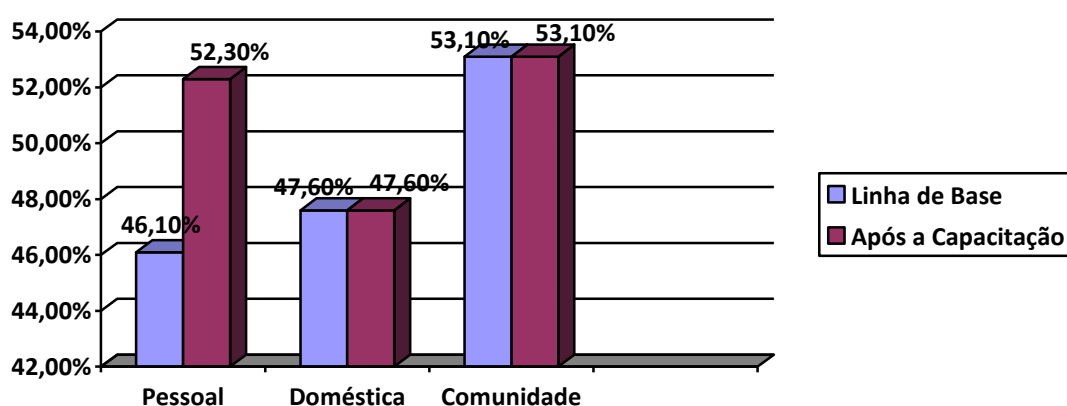


O gráfico 41, tem como linha de base maior déficit na escrita 52,1%, seguida da comunicação expressiva de 79%, e por ultimo a comunicação receptiva 92,3%.

Após a capacitação, apresentou sutil modificação na comunicação receptiva, de 92,3% para 96,1%, passando a todas às vezes ter o contato visual ao ser solicitado. As áreas de comunicação expressiva e escrita permaneceram sem alterações.

As crianças típicas iniciam o seu repertorio de comunicação desde os primeiros meses, como reconhecer a voz da mãe, sincronizar olhar e movimento, assim como, perceber expressões faciais. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento posterior da comunicação. Na criança com autismo é possível perceber dificuldades em quesitos de pré linguagem, como na imitação, contato visual, gestos comunicativos e atenção compartilhada. As dificuldades relacionadas à comunicação são marcantes em indivíduos com TEA, porém com uma intervenção clínica adequada e envolvimento dos pais e educadores é possível diminuir esses déficits, melhorando assim, os comportamentos inadequados (FIGUEREDO, 2014).

Gráfico 42: Área da Autonomia – José

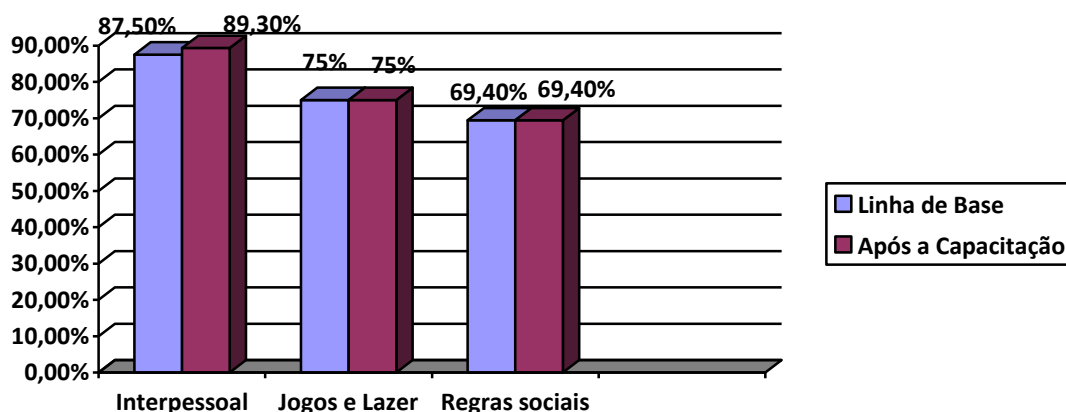


O gráfico 42, na linha de base apresenta maior déficit na autonomia pessoal 46,1%, seguida da doméstica 47,6% e por ultimo a comunidade 53,1%.

Após a capacitação, na subárea da autonomia pessoal apresentou alterações de 46,1% para 52,3%, passando a verbalizar quando a fralda está molhada, retirando a roupa sem ajuda, às vezes comendo com a colher sem ajuda, às vezes demonstra interesse de modificar de roupa ao está sujo e às vezes dá o que tem na mão ao ser solicitado. As áreas de autonomia doméstica e comunidade permaneceram inalteradas.

Ao falar de inclusão, o conceito de autonomia deve está fortemente associado, devendo haver modificação pedagógicas para que seja efetiva, para que desenvolva indivíduos autônomos que vivem independentes na sociedade (FORGIARINI, 2012).

Gráfico 43: Área da Socialização - José

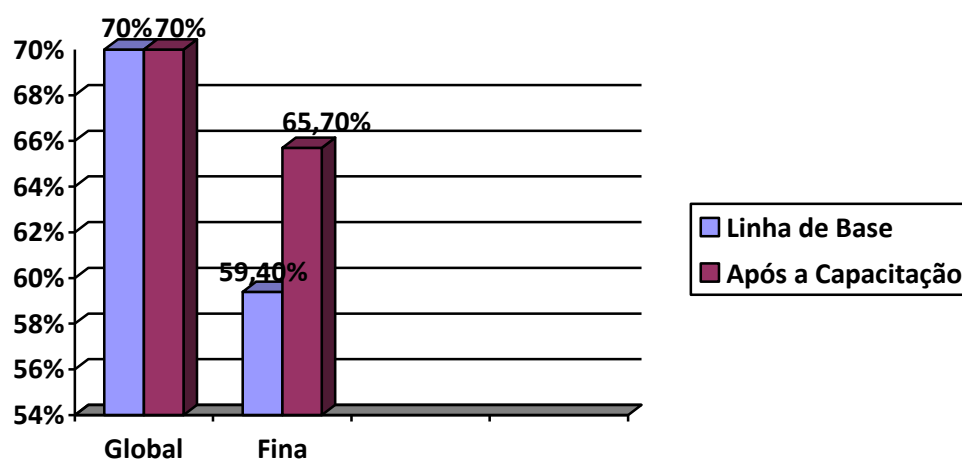


O gráfico 43, na linha de base apresentou maior déficit nas regras sociais com 69,4%, seguido de jogos e lazer com 75% e por ultimo as relações interpessoais com 87,5%.

Após a capacitação, a única subárea que teve uma sutil mudança foi na socialização interpessoal, de 87,5% para 89,3%, apresentando desejo de agradar as pessoas. Na socialização de regras sociais, jogos e lazer não apresentaram alterações.

Os indivíduos com autismo têm fixação nos seus movimentos e interesses, não havendo assim a procura por pessoas, o que dificulta a convivência social e contribui para a existência de comportamentos repetitivos. À medida que há menor interação com o ambiente ficam prejudicadas a linguagem, imaginação, memória e desenvolvimento cognitivo. Assim uma das principais funções do professor é possibilitar uma convivência social saudável, sempre que possível deverá inserir a interação entre os pares, possibilitando a descoberta de regras sociais, cordialidade e companheirismo (CUNHA, 2014).

Gráfico 44: Área da Motricidade - José

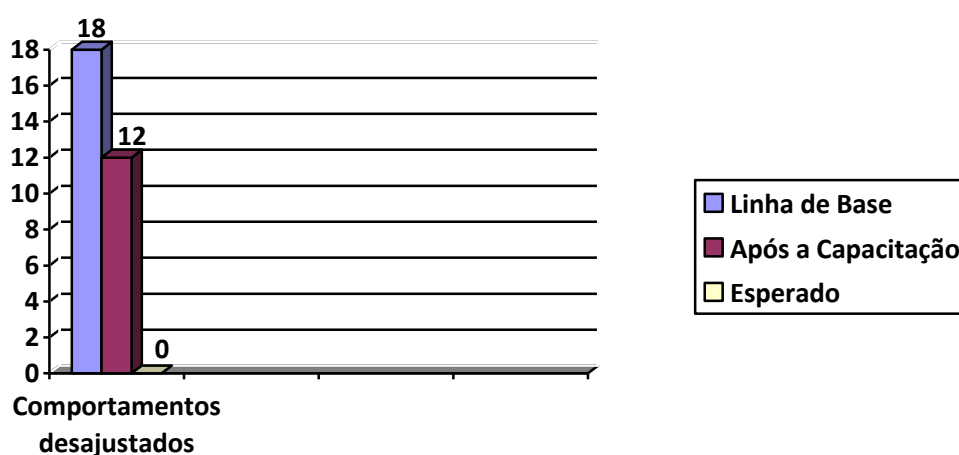


O gráfico 44, a linha de base mostra que a criança apresenta maior déficit na motricidade fina 59,4%, com déficit também na motricidade global de 70%.

Após a capacitação a motricidade Global não apresentou alterações. A motricidade fina apresentou como alterações, de 59,4% para 65,7%, passando a algumas vezes abrir as portas girando o trinco e com a chave.

Algumas crianças apresentam grandes déficits motor, o que dificulta o brincar adequadamente, assim balança e joga o brinquedo. Para o melhor desenvolvimento da criança as habilidades motoras, linguagem, sociais e emocionais devem está funcionando em sintonia, integradas e inter-relacionadas (FIGUEREDO, 2014).

Gráfico 45: Área dos Comportamentos desajustados - José

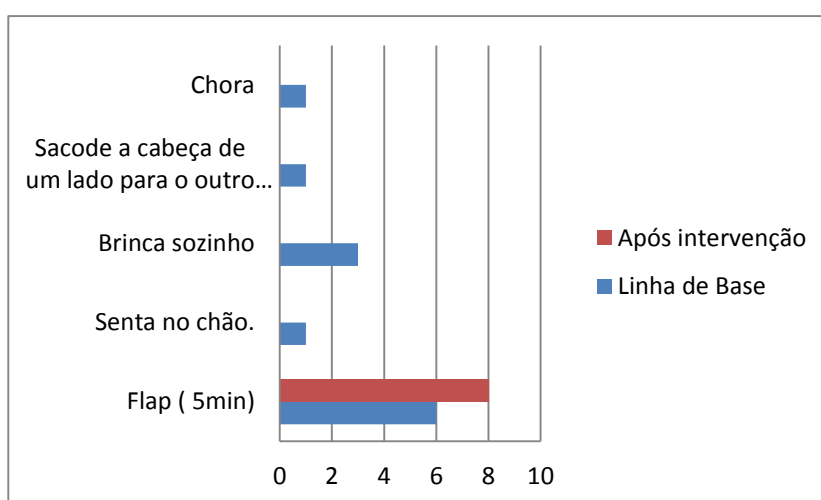


O gráfico 45, nos comportamentos desajustados ocorreu diminuição de 18 (dezoito) comportamentos para 12 (doze), os quais são: Apresenta ansiedade extrema, tiques, chora e ri facilmente, tristeza excessiva, impulsividade e mentira.

A compreensão sobre o que está ocorrendo diante do comportamento problema e assim saber de que forma pode ocorrer a intervenção faz-se necessário entender as contingências no qual ocorrem, ou seja, compreender a relação entre o evento ambiental e comportamental, através da análise funcional (FIGUEREDO, 2014).

5.6.3 Análise Funcional - José

Gráfico 46: Comportamento Problema- José

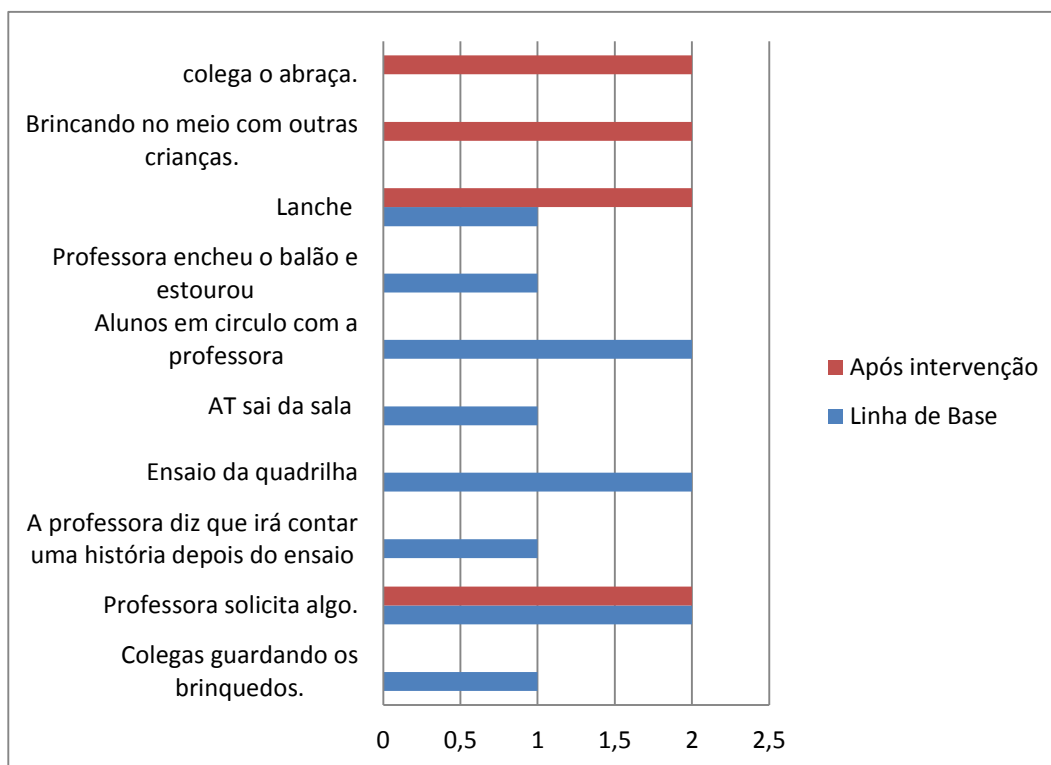


No gráfico 46, na linha de base apresenta Flap, com 06 (seis) ocorrências, estereotipia de sacudir a cabeça de um lado para outro com 01 (uma) ocorrência, totalizando 07 (sete) ocorrências de estereotipias. Por 01 (uma) vez senta no chão quando a professora chama, por 03 (três) vezes brinca sozinho, e chora 01 (uma) vez.

Após a intervenção a criança apresentou 08 (oito) comportamentos de Flap, assim aumentou as estereotipias e diminuiu os comportamentos de realizar atividades sozinho.

As crianças com autismo frequentemente apresentam movimentos corporais repetitivos (estereotipias) como: batendo as mãos e balanço do corpo, ocorrendo geralmente quando estão agitados por animação ou desagrado (GIKOVATE, 2009).

Gráfico 47: Antecedentes - José

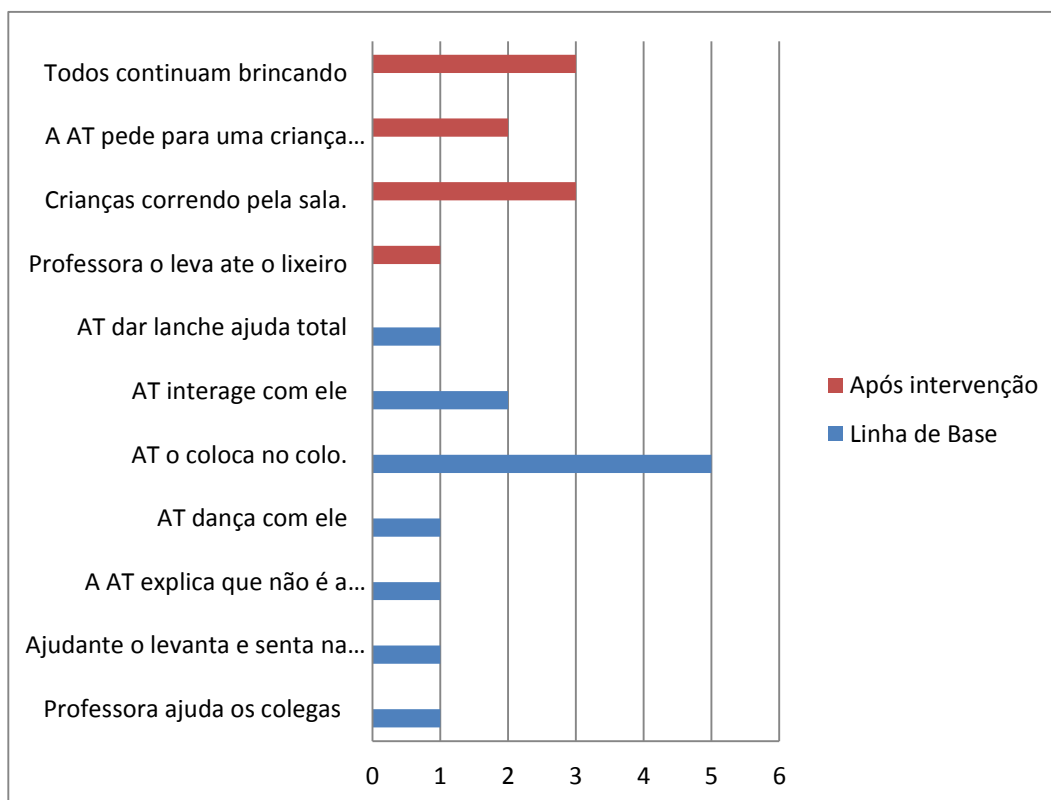


No gráfico 47, na linha de base apresentava os antecedentes que ocorreram 01 (uma) vez: colegas guardando os brinquedos, professora diz que após o ensaio irá contar história, AT sai da sala, balão estourou e lanche. Por 02 (duas) vezes ocorreram os seguintes antecedentes: Professora fez uma solicitação, ensaio da quadrilha e alunos em círculo.

Após a intervenção a AT se afastou em alguns momentos e a criança estava realizando atividades junto aos outros, os antecedentes que tiveram 02 (duas) ocorrências foram: colega o abraça, brinca no meio de outras crianças, professora lhe solicita algo e lanche.

Alguns comportamentos autoestimulatórios, ou seja, comportamentos repetitivos denominados de estereotípias podem atrapalhar a aprendizagem e as interações sociais, como: balançar as mãos e/ou corpo, sons diferentes etc. Esses comportamentos são considerados de causa interna ou sensorial ao ocorrer mudanças de atividades e pessoas e eles continuarem (FIGUEREDO, 2014).

Gráfico 48: Consequências - José



No gráfico 48 na linha de base as consequências foram 03 (três) ocorrências em que a AT o coloca no colo, 02 (duas) ocorrências que a AT interage com ele no momento em que as outras crianças estão brincando, e 01 (uma) vez das seguintes consequências: AT dar lanche com ajuda total, AT dança com ele, AT explica que não é hora da história, Ajudante o levanta e senta na cadeira e professora ajuda os colegas.

Antes da intervenção a AT aparece muitas vezes interagindo com a criança, diminuindo assim, a interação com os outros colegas de sala.

Após a intervenção o papel da AT passa a ser de estimular a interação social com as outras crianças ensinando como interagir e estimulando os outros colegas a o chamar para brincar. Assim, as consequências visualizadas são, por 01 (uma) vez a professora leva-o até o lixo para que jogue o papel fora, por 02 (duas) vezes AT pede para que outra criança lhe entregue um brinquedo, por 03 (três) vezes ocorre: crianças correndo pela sala e crianças brincando.

Os momentos de aumento das estereotipias apresentam como função autoestimulação e fuga da interação social pela inabilidade da interação.

Muitas vezes o mediador desempenha a função de “cuidador” ou babá, ao considerar que o seu papel é fazer com que a criança não atrapalhe a aula, não facilitando o processo de aprendizagem e quando interage com a criança e não estimula a socialização com os outros alunos, ocorrendo assim, uma maior exclusão da criança. Para que a inclusão seja efetiva é necessário: Capacitá-los de forma eficiente antes de assumir a sua função, que fossem estudantes de pedagogia e que já estivesse cursado a disciplina de educação inclusiva/especial (CUNHA et al, 2012).

5.6.4 Considerações - José

Na linha de base a professora afirmava que conhecia as dificuldades da criança e que consistia na necessidade de chamar a atenção, porém após a capacitação afirma não conhecer suas necessidades e que diminuiu os comportamentos de derrubar os objetos dos outros.

O maior déficit apresentava-se na linha de base da autonomia pessoal 46,1%, e maior habilidade na comunicação receptiva 92,3%.

Após a capacitação, apresentou sutil modificação na comunicação receptiva, autonomia pessoal, socialização interpessoal e motricidade fina.

As áreas de comunicação (expressiva e escrita), autonomia (doméstica e comunidade), socialização (regras sociais, jogos e lazer), motricidade Global permaneceram sem alterações.

Os comportamentos desajustados ocorreu diminuição de 18 (dezoito) comportamentos para 12 (doze), os quais são: Apresenta ansiedade extrema, tiques, chora e ri facilmente, tristeza excessiva, impulsividade e mentira.

Na sala de aula apresentou discreto aumento nas estereotípias, ocorrendo o afastamento da AT em alguns momentos e a criança estava realizando atividades junto às outras crianças. A AT passa a compreender melhor o seu papel e estimular a interação social com as outras crianças ensinando como interagir e estimulando os outros colegas a o chamar para brincar.

A professora durante os momentos de preenchimento dos questionários reclamava por diversas vezes afirmando não ter tempo e que no próximo ano irá desistir da função de professora.

5.7 Participante: Antônio

5.7.1 Identificação das dificuldades dos professores junto ao aluno com TEA – Antônio.

Tabela 11: Entrevista aplicada aos professores – Antônio

	Antes da Capacitação	Após a Capacitação
Professora identifica dificuldades	Não.	Sim.
Alunos em sala	16	15
Atividades	Raramente realiza.	Sempre realiza.
Avaliações	Faz avaliações com ajuda em todas as questões.	Faz avaliações com ajuda em todas as questões.
Merenda	Independente.	Independente.
Recreio	Conversa e brinca de bola e correr com os colegas.	Bola, correr e brinquedos de montar, sozinho com colegas e professor.
Comunicação	Nem sempre é claro na comunicação.	Comunica claramente o que sente e deseja.
Ordens da sala	As vezes atende	Muitas vezes atende.
Comportamentos inadequados	Grita, chora, se joga no chão.	Grita, chora, corre pela sala, joga as coisas e derruba.
Outras dificuldades	Dificuldade de seguir rotinas e dificuldade com a psicomotricidade.	Demonstra indiferença e desiste da tarefa.
Independente	Ir ao banheiro.	Banheiro, alimenta-se e atividades de

		matemática.
Pensamento da professora sobre a Inclusão	A inclusão é benéfica em alguns momentos e que o aluno é capaz de aprender.	A inclusão é benéfica em todos momentos e que o aluno é capaz de aprender.
Conhecimento da Professora sobre ABA	Desconhece.	Com a ABA é possível realizar Análise Funcional, hierarquia de dicas, modelagem e que utiliza essas técnicas.

Na Tabela 11 na linha de base, a professora afirma não conhecer as dificuldades do aluno, raramente realiza as atividades, as avaliações são feitas com ajuda, nem sempre é claro na comunicação, as vezes responde as ordens, apresenta alguns comportamentos inadequados, como: grita, chora e se joga no chão. A professora relata ainda que, ele tem dificuldades de seguir rotina e que realiza de forma independente a ida no banheiro. Afirma que a inclusão é benéfica e desconhece as estratégias ABA.

A professora não participou da capacitação, enviando a professora auxiliar para participar, assim o questionário no segundo momento foi respondido pelas duas professoras.

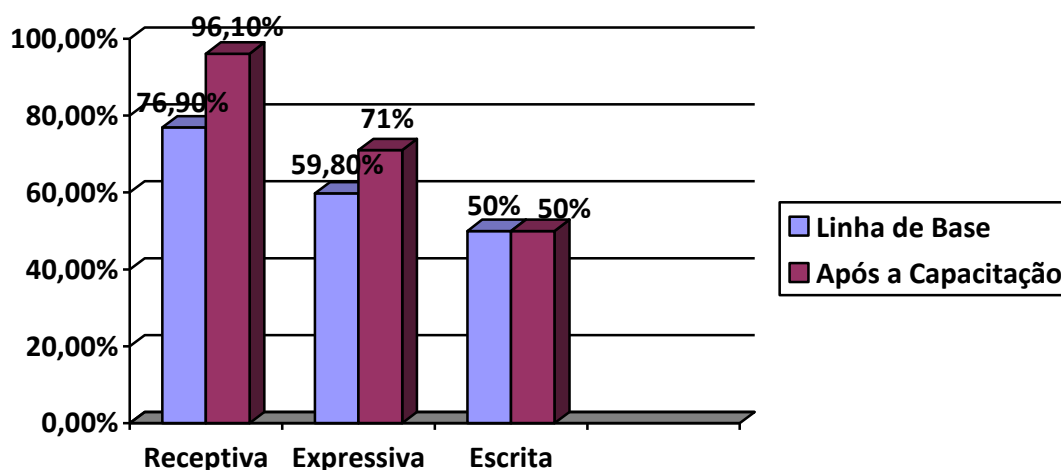
Após a capacitação, as professoras afirmam conhecer as dificuldades da criança, que sempre realiza as atividades propostas, comunica claramente o que deseja, muitas vezes atende os comandos, aparecendo o comportamento de correr pela sala, desiste da tarefa, realiza independentes atividades de matemática, acredita que a inclusão é benéfica em todos os momentos, conhecendo como útil a análise funcional, hierarquia de dicas e modelagem.

Uma forma de motivar a criança a realizar tarefas é intercalar tarefa difícil com tarefas fáceis, reforçando as tentativas da criança. Assim como, misturar tarefas (FIGUEREDO, 2014).

5.7.2 Conhecendo as habilidades e déficits – Antônio.

Com o objetivo de realizar a identificação das habilidades e déficits da criança, foi realizada entrevista protocolo Vineland junto aos pais.

Gráfico 49: Área da Comunicação - Antônio

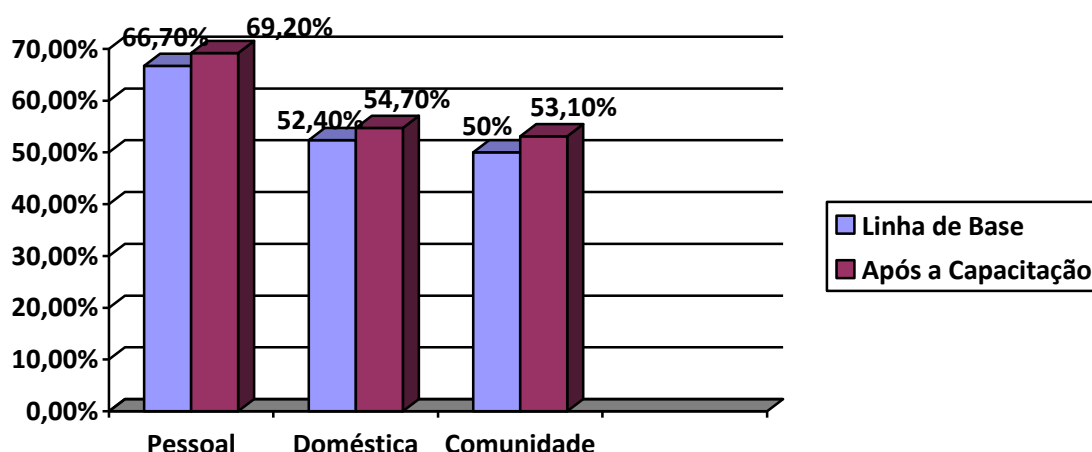


No gráfico 49 na linha de base apresenta maior déficit na escrita com 50%, seguido de comunicação expressiva 59,8% e por ultimo comunicação receptiva 76,9%.

Após a capacitação apresentou mudanças na comunicação receptiva, de 76,9% para 96,1% e na comunicação expressiva de 59,8% para 71%. Na comunicação receptiva a criança passou a sempre voltar a cabeça em direção ao som, ouvir atentamente a fala do outro, ouvir atentamente instruções, seguir instruções de ação e objeto e seguir instruções do tipo “Se... então...”. Na comunicação expressiva passou a imitar sempre os sons de adultos, chamar os colegas pelo 1º nome e utilizar frases com verbos. Na escrita não apresentou alterações.

As funções da comunicação incluem atenção conjunta, pedir e chamar a atenção, cumprimentar, escolher, comentar e protestar. Porém, as crianças com autismo apresentam restrições na comunicação, sendo difíceis de serem realizados (LIMA, 2012).

Gráfico 50: Área da Autonomia - Antônio

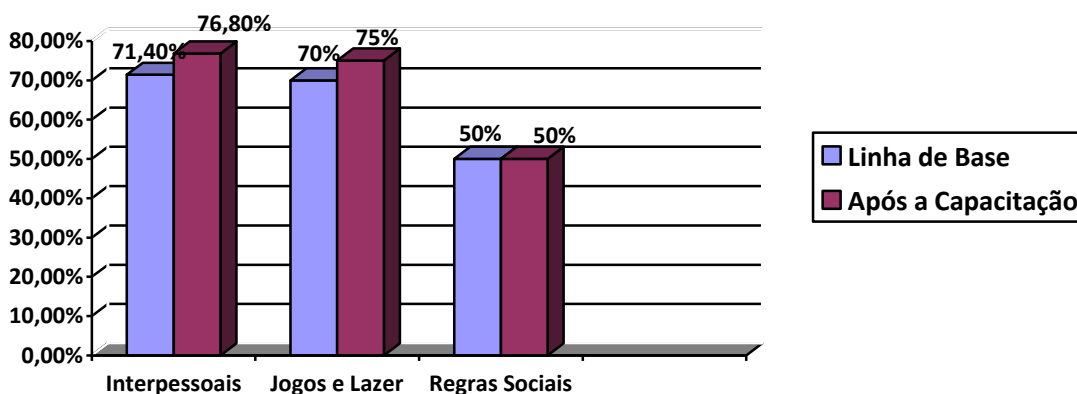


No gráfico 50, na linha de base apresentou maior déficit na subárea da comunidade com 50%, seguida da doméstica com 52,4% e por ultimo a pessoas com 66,7%.

Após a capacitação é possível observar sutis alterações nos três subitens que envolvem a autonomia. Na autonomia pessoal, passou de 66,7% para 69,2%, a criança passou a sempre abrir a boca para receber a comida e permitir que o seu nariz seja limpo. Na autonomia doméstica, de 52,4% para 54,7%, passou a dar o que tem na mão ao ser solicitado. Na autonomia da comunidade, de 50% para 53,1%, passou a compreender a função do dinheiro.

Ao promover o desenvolvimento da autonomia do sujeito denota entrega-lhe a sua própria vida, o que deixa no controle de suas ações e passa a realizar atividades básicas andar e comer sem auxílio, atender ao telefone, dançar, praticar esportes, entre outros (VIEIRA, 2009).

Gráfico 51: Área da Socialização - Antônio

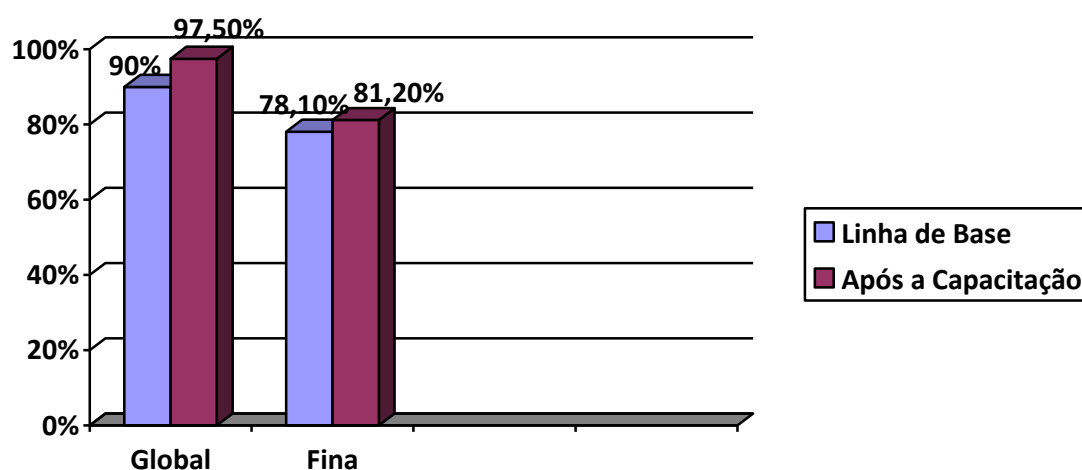


O gráfico 51, apresenta linha de base com maior déficit nas regras sociais 50%, posteriormente jogos e lazer com 70% e por ultimo relações interpessoais com 71,4%.

Após a capacitação é possível observar sutis alterações nos subitens interpessoais (de 71,4% para 76,8%) e jogos e lazer (de 70% para 75%). Na socialização interpessoal demonstra interesse em agradar o outro, imita uma tarefa complexa após ter visto, imita frases de adultos. Na socialização de jogos e lazer passou a mostrar interesse por outras crianças e a partilhar brinquedos. Nas regras sociais não apresentou alteração.

As crianças com TEA apresentam falha na interação social, não conseguindo ter atenção ao comportamento do outro, com dificuldades em envolver-se nas brincadeiras sociais, não sendo observados comportamentos imitativos e os gestos comunicativos. Com essa dificuldade de comunicar os comportamentos de birras tornam-se mais frequentes (FIGUEREDO, 2014).

Gráfico 52: Área da Motricidade - Antônio

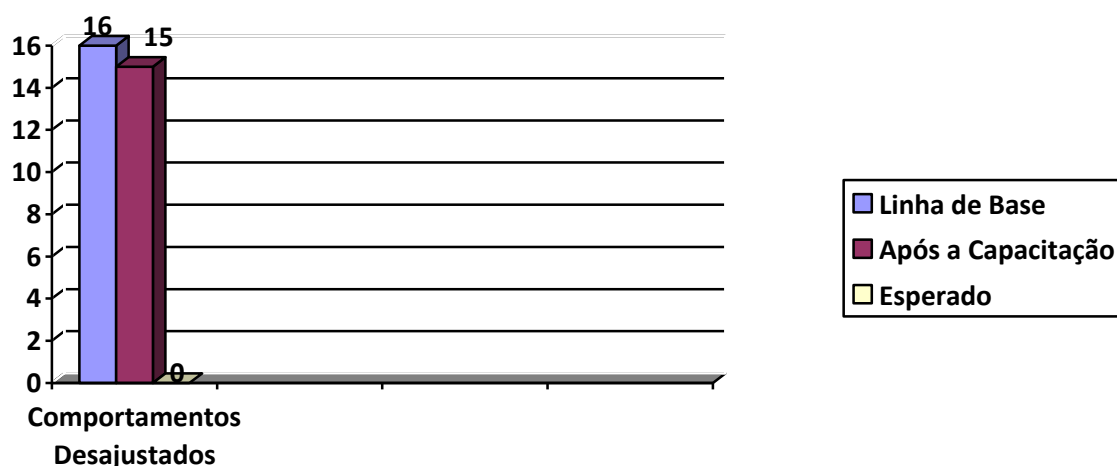


O gráfico 52 apresenta linha de base com dificuldades na motricidade fina de 78,1%, enquanto a motricidade global apresenta algumas dificuldades com percentil 90% de desenvolvimento.

Após a capacitação é possível observar alterações no subitem global (de 90% para 97,5%) e fina (de 78,1% para 81,2%). Na motricidade global passou a saltar de um pé só sem cair. Na motricidade fina passou a enrosca e desenrosca as tampas.

As dificuldades motoras em crianças com autismo são frequente, porém não acontece com todas, algumas crianças apresentam agilidade (CORREIA, 2013).

Gráfico 53: Área Comportamentos desajustados - Antônio

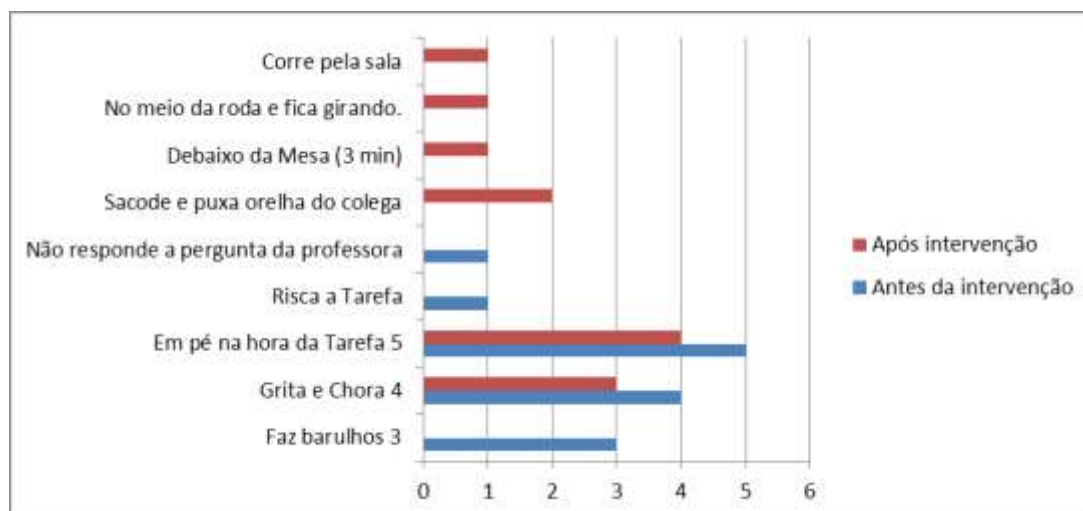


O gráfico 53 dos comportamentos desajustados a criança passou a sempre manter o contato ocular no momento da fala, reduzindo os comportamentos inadequados de 16 (dezesseis) para 15 (quinze).

A modificação ou enfraquecimento dos comportamentos inadequados é feita através da extinção, ou seja, uma classe de comportamentos operantes que vinham produzindo algumas repostas deixa de produzir, assim, o reforço não é apresentado diante destes comportamentos. Juntamente com a extinção, os pais e professores devem ser ensinados a reforçar os comportamentos adequados, através de elogios e prêmios (FIGUEREDO, 2014).

5.7.3 Análise Funcional – Antônio

Gráfico 54: Comportamentos Problema - Antônio



O Gráfico 54 tem como linha de base a criança apresenta 03 (três) ocorrências de barulhos, chora e grita por 04 (quatro) vezes, fica em pé na hora da tarefa por 05 (cinco) vezes, 01 (uma) vez risca a tarefa e não responde o que a professora pergunta com 01 (uma) ocorrência.

Após a capacitação é possível observar que o comportamento de ficar em pé reduziu para frequência de 04 (quatro) vezes, chorar e gritar reduziu para 03 (três) vezes, aparecendo outras respostas que ocorrem 01 (uma) vez, como: correr pela, ficar girando no meio dos colegas e ficar debaixo da mesa. Apresenta ainda, 02 (duas) frequências de sacudir e puxar a orelha dos colegas. Sendo possível verificar que a topografia da resposta se modificou, mas a função das respostas continua a mesma, ou seja, a função do comportamento da criança antes e após a capacitação é de obter atenção, fuga da tarefa e acesso ao item tangível.

Cada resposta de acordo com Análise do comportamento é única, porém para possibilidades de controle e previsão, que são os objetivos da ciência são agrupadas em classes de respostas. Por exemplo, a criança ao fazer birras no supermercado pode fazer com que os pais comprem o brinquedo que ela deseja assim as birras são classes de respostas mesmo que tenham topografias diferentes como chorar, gritar ou pular. Assim é necessário observar a tríplice contingência (antecedente, comportamento e consequência) e sua inter-relação e nunca de forma individual (CARMO, 2009).

Gráfico 55: Antecedentes - Antônio



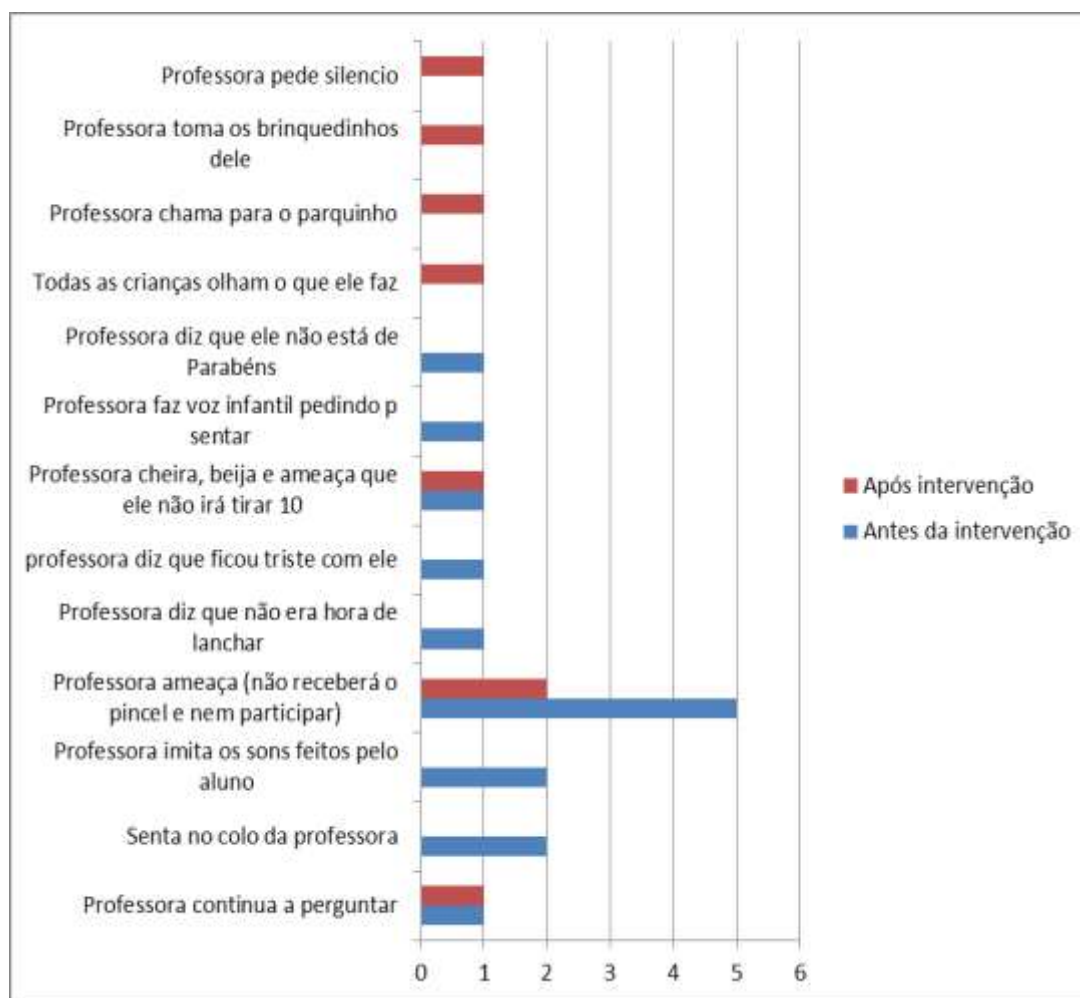
O gráfico 55, tem como linha de base dos antecedentes professora faz perguntas no quadro por 07 (sete) vezes, alguns alunos brincando e outros desenhando no quadro por 02 (duas) vezes, discussão de ajudante e professora por 01 (uma) vez, alguns alunos lancham e outros fazem tarefa por 02 (duas) vezes e professora pede que ele se sente por 02 (duas) vezes.

Nesses antecedentes é possível observar que a falta de rotina e regras na sala de aula favorecem o comportamento inadequado, assim a discussão da ajudante com a professora.

Após a capacitação houve uma modificação nas metodologias de ensino, ocorrendo por 01 (uma) vez os seguintes antecedentes: cantar junto aos alunos e mostrar vídeos com os números. A ajudante passou também por 02 (duas) vezes contar histórias e solicita que a criança sente-se com igual frequência. Por 01 (uma) vez ocorreu que algumas crianças lanchavam e outras faziam atividades.

A tarefa de ensinar o aluno deve ser planejada, o que se espera que o aluno faça e as conseqüências sobre esse feito, ou seja, o planejamento das contingências, pois é pouco provável que o aluno com autismo produza por si e se mantenha trabalhando. Assim, o planejamento das conseqüências dando ao aluno algo que ele considere importante é fundamental para a continuidade do trabalho (GIOIA & FONAI, 2007).

Gráfico 56: Consequências - Antônio



No gráfico 56, na linha de base é possível visualizar que a professora ameaça não entregar o pincel se não sentar por 05 (cinco) vezes, por 02 (duas) vezes a professora reforça o comportamento inapropriado do aluno imitando o som que ele faz quando está em pé, senta no colo da professora por 02 (duas) vezes após o comportamento problema, e por 01 (uma) vez: professora continua a realizar perguntas; professora diz que não era hora de lanche, mas a criança continua o lanche; professora diz que ficou triste com ele e que ele não está de parabéns.

Nessas situações a professora reforça os comportamentos inapropriados, ele tem acesso ao item tangível (como o lanche) e há ênfase nesses comportamentos.

Após a capacitação a professora continua a ameaçar não entregar o pincel por 02 (duas) vezes e por 01 (uma) vez apresenta os seguintes comportamentos: professora pede silêncio, toma o brinquedo, chama para o parquinho e colegas o observa.

Assim, foi verificado que a professora reduziu os reforços aos comportamentos inapropriados, porém ainda, persistem alguns comportamentos de reforço como a ida ao parquinho após o comportamento inapropriado e atenção dos colegas. A professora continua

com dificuldades em utilizar o reforço positivo, utilizando punição, enfatizando o comportamento inadequado, porém reduziu a ênfase.

As contingências são caracterizadas por modelar o comportamento, alterando a probabilidade de sua ocorrência, assim possui um caráter pessoal e exclusivo, não podendo ser totalmente preciso em sua descrição. As regras são caracterizadas pelo controle da topografia da resposta (JONAS, 2004).

5.7.4 Considerações - Antônio

A professora de Antônio não participou da capacitação, enviando a professora auxiliar para participar. Após a capacitação, as professoras afirmam conhecer as dificuldades da criança, que os comportamentos que tem mais dificuldade de conduzir é quando a criança corre pela sala e desiste da tarefa. Os maiores déficits de linha de base foi verificado na escrita, autonomia (comunidade) e socialização (regras sociais) cada uma com 50%. Apresentando maior percentil de desenvolvimento na motricidade global, com 90%. Após a capacitação apresentou maiores mudanças na comunicação receptiva expressiva, com sutil modificação na área da autonomia (pessoal, doméstica e comunidade), na socialização (interpessoais e jogos e lazer), na motricidade (global e fina) e comportamentos inadequados. Não apresentando modificações na escrita e regras sociais. Apresentou pequena redução dos comportamentos inadequados em sala de aula, apresentando função de obter atenção, fuga da tarefa e acesso ao item tangível. Na linha de base dos antecedentes é possível observar que a falta de rotina e regras na sala de aula favorecem o comportamento inadequado, assim como, a discussão da ajudante com a professora e reforçava os comportamentos inapropriados, ele tinha acesso ao item tangível (como o lanche) e há ênfase nesses comportamentos. Após a capacitação ocorreu modificação nas metodologias de ensino. Foi observado ainda, redução dos reforços aos comportamentos inapropriados, porém ainda, persistem alguns comportamentos de reforço como a ida ao parquinho após o comportamento inapropriado e atenção dos colegas. A professora continua com dificuldades em utilizar o reforço positivo, utilizando punição, enfatizando o comportamento inadequado, porém reduziu a ênfase.

CAPITULO IV – Considerações Finais

Considerações Finais

Para a professora de Messias foi observado que a capacitação em ABA produziu efeitos positivos no seu cotidiano de sala de aula, passando a compreender melhor o processo de inclusão e como poderia reforçar os comportamentos adequados relacionados a fazer a tarefa, evitando assim, os comportamentos de fuga da tarefa da criança e diminuindo o tempo livre, oferecendo a criança maior numero de dicas verbais que proporcionasse maior envolvimento na tarefa, assim ficou mais evidente a inabilidade da criança no processo de transcrição, ficando assim evidente a necessidade de um profissional de apoio ou mediador escolar e essencial atividades extraclasse que possa proporcionar maior aprendizagem do aluno. Apesar de as dicas terem sido uteis para a aprendizagem do aluno, seria de fundamental a adaptação da atividade para que a criança desenvolvesse mais autonomia sobre a tarefa.

Sobre a professora de Fausto a capacitação em ABA aumentou o seu entendimento sobre as dificuldades da criança, porém não foram suficientes para promover as mudanças necessárias em seu cotidiano de sala de aula e no comportamento de maior dificuldade da criança. As intervenções feitas pela professora pode ter melhorado o comportamento de ouvinte da criança, porém as estereotipias aumentaram. A escola tem uma cultura de espera pela prova de tempo extenso, necessitando que esse tempo seja diminuído ou que a professora crie novas estratégias de interação nesse momento.

Os pais de Bruno relatam pequena melhora na comunicação e socialização, relatadas também pela professora, porém de acordo com a observação em análise funcional essa modificação não ocorreu, havendo assim, contradição entre os observadores. O que foi observado é que a professora apesar de identificar as dificuldades da criança e de afirmar compreender que compreende a utilização dos reforçadores, não apresentou durante a observação estímulos ou reforçadores para favorecer e incentivar essas habilidades. Fausto e Bruno são alunos da mesma escola, o que faz perceber que a cultura de espera pela prova, ocorreu em todos os momentos de observação e em tempos igual ou superior a 30 (trinta) minutos, deixando as crianças m tempo livre e favorecendo os comportamentos inadequados. Assim, a capacitação em ABA não foi suficiente para produzir resultados de estratégias de inclusão da criança.

Em relação a Francisco, a capacitação em ABA, assim como o aumento do estímulo da professora, AT e ajudante pode ter favorecido em alguns momentos a criança respondesse a comandos e desenvolvesse algumas habilidades, porém o reforço ao comportamento inadequado faz com que seja necessário uma sobre as condutas dos professores em sala de aula.

A professora de Manuel relata que melhor identifica as dificuldades da criança, porém a criança apresenta déficits pré-requisitos para a fala e aprendizagem como olhar e sentar, necessitando de equipe multidisciplinar com psicólogo e fonoaudiólogo. A criança está com 06 (seis) anos e encontra-se no infantil V, como ainda não participa das atividades escolares, é fundamental ainda, acompanhamento em sala de AEE no período contraturno a escola, assim como o profissional de apoio ou mediador. Com isso, no caso de Manuel a formação da professora em ABA não foi suficiente para promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Sobre José, no período anterior a capacitação, a professora relatava não ter disponibilidade para capacitação, e no preenchimento do questionário, queixava-se de falta de tempo. Assim, é observada a dificuldade da professora em participar do processo inclusivo. Inicialmente relatava que a criança tinha comportamentos de chamar a atenção, mudando de ideia após a capacitação afirmando não conhecer as dificuldades do aluno. A criança apresentou desenvolvimento em algumas áreas, porém aumentou as estereotípias, sendo observado maior estímulo, provocado pela AT, a fim de aumentar as interações sociais. A mãe relata que os comportamentos inadequados diminuíram. Nesse sentido, não foi verificado que a capacitação em ABA que promoveu o desenvolvimento da criança em sala de aula, fica evidente que essa sala necessita de uma assessoria e formação continuada dos profissionais, devendo ser ainda, compreendido a resistência da professora com o processo de inclusão.

A professora de Antônio não apresentou disponibilidade em participar da capacitação, sendo necessário investigar se o processo de inclusão é realmente prioridade na escola. A professora e a ajudante apresentam desentendimento, sendo necessária uma formação que valorize o trabalho em equipe. Mesmo sem ter participado da capacitação, porém participou das assessorias após esse momento, foi fundamental para que a professora inserisse algumas novas formas de ensino e a redução dos reforços sobre os comportamentos inapropriados. Com isso, é possível verificar que a capacitação em ABA pode proporcionar algumas mudanças, porém para que essas mudanças ocorram de forma mais efetiva faz-se necessário a formação continuada e a assessoria escolar de inclusão.

As mudanças de atitudes dos professores são fundamentais para que se inicie o processo inclusivo, sendo importante que estes assumam suas dificuldades, pois com isso é possível desenvolver novas estratégias. A inclusão é uma tarefa difícil e complexa que envolve a participação de todos, inclusive da sociedade. Porém, muitas atitudes realizadas pelos professores são capazes de minimizar a exclusão. Essas atitudes não devem ter caráter paternalista e de estigmatização de coitadinho. O tema Inclusão sempre será inacabado, devendo

assim, as escolas sempre promover capacitações e reflexões sobre esse processo, uma vez que ao incluir pode-se posteriormente retornar a exclusão. A inclusão ocorre a partir da celebração das diferenças, seja ela de natureza social, física, raça ou cultura. Com isso, o professor deve ajustar o nível de aprendizagem do aluno à atividade proposta.

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é caracterizado por um desvio no desenvolvimento que envolve inabilidades na Linguagem/Comunicação e interesses restritos. Assim, a escola é um importante lugar de desenvolvimento dessas habilidades, necessitando que a escola não seja apenas um lugar de repasse de conteúdos. Algumas crianças com TEA apresentam problemas cognitivos, sendo imprescindível que o professor acredite no potencial de desenvolvimento do aluno.

A Análise do comportamento aplicada à Educação utiliza de estratégias como a utilização de consequências reforçadoras, planejamento estruturado do ensino, exposição apenas ao que o aluno está preparado, minimizando o erro, monitorando constantemente o aluno e analisando o repertório comportamental deste, devendo ter o auxílio de um Acompanhante Terapêutico se o aluno apresentar déficits.

Dessa forma, esta pesquisa buscou avaliar os efeitos da aplicação do conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada à escola, na perspectiva de inclusão de alunos com autismo após capacitação de pais e comunidade escolar.

Das 20 (vinte) escolas visitadas na região da serra, apenas 07 (sete) relataram ter alunos matriculados com diagnóstico de autismo. Diante da revisão da literatura que relata o aumento nos diagnósticos de crianças com autismo e de matrículas nas escolas regulares, surgiram outros questionamentos: Nas escolas da Serra da Ibiapaba, as crianças com autismo são diagnosticadas? Essas crianças são matriculadas nas escolas?

Devido o processo de inclusão ser algo novo, às vezes é difícil de ser aceito, pois exige tempo, dedicação e vontade, sendo observado quando a coordenadora de uma das escolas afirma que não tinha tempo de participar do projeto e quando alguns professores faltaram à capacitação.

Os professores relatam despreparo frente aos aspectos da inclusão, necessitando de orientação especializada. Porém, faltaram 07 (sete) professores na capacitação realizada. Assim, percebe-se que nem todos os educadores estão envolvidos com o processo de inclusão.

Durante as assessorias realizadas nas escolas foram percebido alguns entraves para a eficácia da inclusão: Conflitos entre professoras e ajudantes; falta de tempo dos professores; pouca motivação para as atividades diárias e processo inclusivo;

Das 07 (sete) crianças 01 (uma) criança com autismo a capacitação dos professores e assessorias não serão suficientes devido ao nível de comprometimento, necessitando de intervenção de profissional especializado. Sobre as assessorias, das 05 (cinco) escolas participantes 02 (duas) não realizaram todas as assessorias afirmando falta de tempo.

Muitas escolas matriculam os alunos nas escolas regulares, porém não desenvolvem estratégias de inclusão, pois incluir necessita de um trabalho árduo, sendo fundamental que as escolas desejem esse processo.

Todos os participantes apresentaram melhora na comunicação receptiva e socialização interpessoal. Do total de crianças, 05 (cinco) apresentaram melhora na comunicação expressiva e comportamentos desajustados. Na comunicação escrita 02 (duas) crianças apresentaram evoluções. Sobre a socialização relacionada a regras sociais e jogos e lazer, 04 (quatro) apresentam melhora. Nas áreas de motricidade e autonomia 04 (quatro) apresentaram sutis modificações. Porém, 04 (quatro) crianças apresentaram topografias diferentes da resposta, mas com a mesma função. 01(uma) criança necessitou de intervenção constante da pesquisadora.

Todas as professoras apresentaram mudança no pensamento relacionado à inclusão, considerando-a como benéfica, inserindo estratégias ABA como formas de inclusão escolar.

Com a capacitação em estratégias inclusivas na perspectiva da ABA foi possível observar que as crianças apresentaram evoluções nas áreas de desenvolvimento. Contudo, as professoras relataram nas assessorias dificuldades relacionadas à execução, sendo essenciais tais assessorias, que minimizaram algumas barreiras da inclusão. Foi verificado algumas barreiras para a implementação das estratégias de inclusão em sala de aula: Conflitos entre professora, ajudante e AT; as regras estabelecidas pela instituição onde as prova deveriam ser rodadas pela manhã e os alunos tinham que esperar de 30 (trinta) minutos a 01(uma) hora, a professora era consciente que com o tempo livre o aluno tinha mais chances de realizar estereotípias; a professora não querer realizar algumas atividades por desejar sair da sala de aula no próximo ano, apresentando uma possível desmotivação; a falta de um mediador em algumas escolas; a não existência de um profissional especializado em inclusão para promover reflexões e auxiliar no processo inclusivo de forma contínua.

Através deste estudo foi constatado que o processo de inclusão é complexo e necessita que a escola e seus membros estejam motivados em prol dessas estratégias, porém o estudo contribuiu e deu um grande passo para o processo de inclusão, provocando reflexões e buscando trazer modificações e outras propostas diante do que as escolas já consideravam como “certo”, ou, com o pensamento de que “nada se pode fazer diante da deficiência”, transformando a escola para receber a criança e não o contrário.

Nas reuniões de assessorias junto à escola, alguns pais participaram, propondo-se a auxiliar os professores na execução de materiais propostos para inclusão do aluno em sala, como quadro de rotina para todos os alunos. A participação dos pais no processo inclusivo é fundamental, uma vez que é indispensável a junção de forças e efetividade de um processo tão complexo.

Nesse estudo, não foram realizadas mudanças em nível de estrutura e organização de toda escola, apesar de no curso de capacitação ter sido trabalhado com os participantes essas mudanças, porém somente através destas mudanças atitudinais dos professores e pouco tempo de execução do projeto, já foi possível visualizar mudanças no desenvolvimento dessas crianças.

Diante do exposto, destaca-se a relevância de investigações e aprofundamentos acerca da inclusão e das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades perante de algumas mudanças atitudinais dos professores.

Nos casos investigados foi possível visualizar algumas mudanças no contexto de sala de aula, porém as mudanças não foram suficientes para promover a inclusão da escola, existindo assim, outros fatores que interferem nesse processo como: a inclusão de profissional de apoio ou mediador e equipe multidisciplinar, assim como, adaptação das atividades, trabalho junto a cultura da escola, conscientização dos professores sobre o processo de inclusão, apoio de toda comunidade escolar, valorização dos profissionais da escola enquanto equipe e formação continuada com assessoria constante.

Durante o período do estudo não verificado nenhuma participação dos pais no contexto escolar.

A pesquisa apresentou algumas limitações por não ter sido capacitado todos os integrantes da escola, assim, na maior parte dos momentos, as estratégias de inclusão propostas não eram colocadas como prioridades, podendo ter gerado desmotivação de alguns professores. Porém, o processo de inclusão é um processo lento e gradual, sendo necessário mais tempo para esse estudo.

Em pesquisas posteriores poderia ser realizado um programa de estratégias de inclusão numa única escola, será que é viável?

Referências

- AINSCOW, Mel. *Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?* In: Fávero, Osmar; Ferreira, Windyz; Ireland, Timothy; Barreiros, Débora. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília : UNESCO, 2009.
- ALDINUCCI, Bruna Amorim Sanches; CALHEIROS, Taís da Costa. *Conceitos Básicos Em Análise Do Comportamento: O Que É Mesmo Comportamento, Contingência?* (Basic Concepts In Behavior Analysis: What Is Behavior, Contingency?). V Congresso de Psicologia UNIFIL, 2012.
- ALVES, C. *Educação inclusiva no sistema regular de ensino - O caso do município do Rio de Janeiro*, 2002. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ_ Acesso em 26 abr. 2007.
- ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. *Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar*. In: *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, M.D. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.
- ANDERY, Maria Amália; SÉRIO, Tereza Maria. *Reforçamento extrínseco e intrínseco*. In: ANDERY, Maria Amália; SÉRIO, Tereza Maria; MICHELETTTO, Nilza. *Comportamento e Causalidade*. Laboratório de Psicologia Experimental. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Tradução Sérgio Tolipan; prefácio a edição brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.
- AMORIM, Claís da Silva. *A Importância da Psicomotricidade na Pré-escola*. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2003.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. *Inclusão social e municipalização*. Educação especial: temas atuais, p. 1-9, 2000.
- ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. *Cartilha da Inclusão Escolar*. Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Ribeirão Preto - SP, 2014.
- AVILA, Barbara Gorziza. *Comunicação Alternativa para o Desenvolvimento da Oralidade de Pessoas com Autismo*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BAGAILOLO, Leila; GUILHARDI, Cíntia; ROMANO, Claudia. *Análise Aplicada do Comportamento – ABA*. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtorno do Espectro do Autismo*. Memnon, São Paulo, 2011.

- BARBOSA, Andrea Gomide; CUNHA, Claudia. *Práticas educacionais inclusivas: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Uberlândia, 2012.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.*
- BENITEZ, Priscila; SILVEIRA, Carolina Coury; HACKBARTH, Chayene; KIRCHNER, Luziane de Fátima; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do. *Procedimentos de observação e registro: da clínica à pesquisa aplicada*. IN: BORGES, Nicodemos Batista[et al.]. *Comportamento em foco 4*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC, 2014.
- BERNAL, Marília Pena. *Qualidade de vida e autismo de alto funcionamento: percepção da criança, família e educador*. Dissertação (Mestrado – Programa de pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia de São Paulo, 2010.
- BISCHOFF, Cláudia Maria; SANTOS, Michelle de Souza; MUNCINELLI, Sandra Elisa. *Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC*. In: *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.*
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução a teoria e métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BORTOLOTTI, Patrícia Tascheto de Oliveira. *Como acontece o processo de socialização de crianças autistas*. Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.*
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. D.F:Senado,1988. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em 09 de Fevereiro de 2015.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990. D.F. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/18069.htm
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência*. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

- BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. *Educação e autismo*: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.) *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Acesso em 10 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>
- BRITTO, Ana Cláudia de Oliveira. *Indisciplina na Sala de Aula*: contribuições da análise do comportamento. Unisaesiano. Lins – SP 2013. Acesso em < [http://comportese.com/2013/04/autismo-estrategias-para-aumentar-a-autonomia-nas-atividades-de-vida-diaria-avds/ - comments](http://comportese.com/2013/04/autismo-estrategias-para-aumentar-a-autonomia-nas-atividades-de-vida-diaria-avds/-comments)> Acesso em 07 de Agosto de 2015.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher and BOSA, Cleonice Alves. *Competência social, inclusão escolar e autismo*: revisão crítica da literatura. *Psicol. Soc.* [online]. 2009, vol.21, n.1, pp. 65-74. ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- CAMARGOS JR., Walter (coord.) *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*: 3o Milênio / Walter Camargos Jr e colaboradores. -Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas Faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- CARAMORI, Patricia Moralis; DALL’ ACQUA, Maria Júlia C. *Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)*: Uma Aproximação com a Prática Pedagógica de Professores de Educação Especial. In: Zaniolo, Leandro Osni; Dall’ Acqua, Maria Júlia C. *Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Paco editorial, 2012.
- CARMO, Paulo Henrique Barbosa do. *Práticas educativas e crenças sobre a coerção em mães de diferentes níveis socioeconômicos*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2009.
- CARNEIRO, Keila Cristiane de Oliveira; ZANIOLO, Leandro Osni. *Inclusão Escolar na Educação Infantil*: E quando o “Era uma vez..” não termina com “...E foram felizes para sempre”? In: Zaniolo, Leandro Osni; Dall’ Acqua, Maria Júlia C. *Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Paco editorial, 2012.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Formação de Professores*: Da Educação especial a Inclusiva – alguns Apontamentos. In: Zaniolo, Leandro Osni; Dall’ Acqua, Maria Júlia C. *Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Paco editorial, 2012.
- CASTRO, Andréa Direne da Matta; GAUTHIER, Leliana de Sousa. *Coordenação Pedagógica e Mediação Tecnológica - Interface na Perspectiva de uma Educação Inclusiva*. . In: DÍAZ, Feliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

- CATANIA, A. Charles. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Tradução Souza, Deyse das Graças de. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- CAVALCANTE, M. R. *Análise do Comportamento. Avaliação e Intervenção*. São Paulo, Roca, 2008.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Bervian; SILVA, R. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson, 2006.
- COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. *Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas*. Ed. Instituto Glia, 2014.
- CORREIA, António Miguel. *O Autismo e o Atraso Global de Desenvolvimento um Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2013.
- COSTA, Vanderlei Balbino da; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. *Inclusão, Educação e Diversidade: Múltiplos Olhares*. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008.
- COZENDEY, Sabrina Gomes; PESSANHA, Márlon Caetano Ramos; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Vídeos didáticos bilíngues no ensino de leis de Newton*. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 35, n. 3, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172013000300023&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 fev. 2015.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.
- CRUZ, C., Pereira, C., FERREIRA, C., Santos, H., RIBEIRO, M. *Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências*. Millenium, 39: 89- 107. Portugal, 2010.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.
- DE MENEZES, A. R. S. *Inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos Reis*. 2013.
- DENARI, Fátima Elisabeth. *Autonomia Escolar na Diversidade das (D)Eficiências e Inclusão*. Revista @mbienteeducação V. 4, nº 1, jan/jun, 2011.
- DRAGO, R. *Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão*. Revista FACEVV – 2º semestre de 2008 – Número 1, p. 63 – 67.
- FACCHIN, Cláudia Teresinha. *O Desenvolvimento da Socialização nas Crianças Portadoras de Autismo Infantil e Síndrome de Asperger*. Universidade Fumec. Belo Horizonte, 2009.
- FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque and CUNHA, Ana Cristina Barros da. *Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da*

- Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). Rev. bras. educ. espec. [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 365-384. ISSN 1413-6538.
- FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. *Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico*. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 1, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 set. 2014.
- FELICIO, Viviane Cintra. *O Autismo e o Professor: Um Saber Que Pode Ajudar*. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Campus de Bauru, 2007.
- FERREIRA, Windyz B. *Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola*. In: Fávero, Osmar; Ferreira, Windyz; Ireland, Timothy; Barreiros, Débora. Tornar a educação inclusiva. Brasília : UNESCO, 2009.
- FIALHO, Juliana. *Autismo: Estratégias para aumentar a autonomia nas Atividades de Vida Diária (AVDs)*. Comporte-se: Psicologia & Análise do Comportamento, 2013. Disponível em < <http://comportese.com/2013/04/autismo-estrategias-para-aumentar-a-autonomia-nas-atividades-de-vida-diaria-avds/>> Acesso em 15 de Dezembro de 2015.
- FIGUEIREDO, Carolina Salviano de. *Um Estudo Sobre Intervenção Precoce e o Engajamento dos Pais como Co-terapeutas de Crianças Autistas*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.
- FONTES et al. *Estratégias Pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental ao ensino regular*. In: Glat, Rosana. Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro. 7letras, 2007.
- FORGIARINI, Roberta Rossarolla. *A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.
- FORNAZARI, Silvia Aparecida; HAMADA, Raquel Akemi; RIZARDI, Carolina Martins; INÁCIO, Francislaine Flâmia; DEVIDES, Maria Beatriz Carvalho; SALVIATI, Marina Rodrigues; DIAS Marcio Francisco. *Análise do comportamento aplicada às pessoas com necessidades educacionais especiais: programa de capacitação para profissionais da saúde*. In: HAYDU, Verônica Bender; FORNAZARI, Silvia Aparecida; ESTANISLAU, Célio Roberto. *Psicologia e análise do comportamento : conceituações e aplicações à educação, organizações, saúde e clínica* – Londrina : UEL, 2014.
- FREITAS, Marta Sofia Silva. *Deficiência Mental e Coordenação Motora: Estudo Comparativo dos Níveis de Coordenação Motora entre Indivíduos com Deficiência Mental Ligeira e Moderada*. Universidade do Porto, 2005.
- FUMEGALLI, Rita de Cassia de Ávila. *Inclusão Escolar: O Desafio de uma Educação para Todos?*– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí-RS, 2012.

- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto and ROTTA, Newra T.. *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*. J. Pediatr. (Rio J.) [online]. 2004, vol.80, n.2, suppl., pp. 83-94. ISSN 0021-7557.
- GIKOVATE, Carla Gruber. *Autismo: compreendendo para melhor incluir*. Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, Isabel Moreira. *Contributos de um programa baseado na Dançoterapia/Movimento Expressivo no desenvolvimento da Comunicação Não – Verbal em crianças e jovens com PEA*. FMH 2009.
- GIOIA, Paula Suzana; FONAI, Ana Carolina Vieira. *A preparação do professor em análise do comportamento*. Psic. da Ed., São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 179-190
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de M. Varela. *Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: Glat, Rosana. *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro. 7letras, 2007.
- GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. *Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.
- GOMES, Paulyane T.M. et al . *Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática*. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre , v. 91, n. 2, p. 111-121, Apr. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572015000200111&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Nov. 2015.
- GONÇALVES, Eduardo Augusto de Melo. *Percepção dos Alunos do 6º Ano Do Ensino Fundamental sobre o Espectro do Autismo: Estudo de Caso*. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Curso de Pós Graduação em Educação Física. Londrina, 2014.
- GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. *Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos*. Rev. bras. ter. comportamental cognitiva., São Paulo, v.4, n.2, dez. 2002. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15175545200200020007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2015.
- GRANEMANN, Jucélia Linhares. *Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola: Uma Proposta Necessária e em Ascensão*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Mato Grosso do Sul, 2005.
- GUIMARÃES, A. L. Felipe; ALEXANDRE, A. L. Andrade; TAVEIRA, C. Correia; LIMA, C. de Botelho; Mendonça, K. A. de Beserra; Netto, M. M. F. Corrêa; D’Acri, R. Salles. *Orientações Para Promover A Aprendizagem Do Aluno Com Transtornos Globais Do Desenvolvimento (Tgd) Na Sala De Aula E Na Escola*. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino: Coordenadoria de Educação, 2010.
- HEWITT, Sally. *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Coleção Educação e Diversidade. Porto – Portugal. Ed. Porto Editora, 2006
- JONAS, André Luis. *Regras e auto-regras no contexto terapêutico*. Junho, 2004.

- KAZDIN, Alan E. *Aspectos conceituais e empíricos da terapia comportamental*. In: CABALLO, Vicente. Manual de Técnicas da terapia e modificação do comportamento. Tradução: Claudino, Marta Donila. Ed. Santos, 2ª Ed, São Paulo, 2007.
- KIBRIT, Bruna. *Possibilidades e desafios na inclusão escolar*. Rev. latinoam. psicopatol. fundam., São Paulo, v. 16, n. 4, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142013000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142013000400013>
- KHOURY, Laís Pereira, et.al. *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar*. Guia de orientação de professores. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2014.
- KLIN, Ami. *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v. 28, supl. 1, maio 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2014.
- LAGO, M. *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1993.
- LAKATOS, E. Maria. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAMPREIA, Carolina. *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro, 2007.
- LAMPREIA, Carolina. *Autismo: Manual ESAT e vídeo para o rastreamento precoce*. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- LAMPREIA, Carolina; LIMA, Mariana Machado Rocha. *Instrumento de Vigilância Precoce do autismo: Manual e vídeo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2011.
- LAMPREIA, Carolina. *Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo.: UMA Análise preliminar* Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2004, vol.17, n.1, pp. 111-120. ISSN 0102-7972.
- LEIVA, Juliene de Cássia. *O Método Teacch Parte I*. Centro Universitário de Araraquara. São Paulo, 2014.
- LEIVA, Juliene de Cássia. *Estratégias Derivadas da Análise do Comportamento Aplicada Parte II*. Centro Universitário de Araraquara. São Paulo, 2014.

- LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. *Práticas educativas: adaptações curriculares*. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.
- LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar*. Rev. bras. educ. espec., Marília , v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Nov. 2015.
- LIMA, Cláudia Bandeira de. *A Importância da Avaliação nas PEA: Instrumentos de Avaliação*. In: Lima, Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de investigação. Ed. Lidel. Lisboa – Portugal, 2012.
- LIMA, Cláudia Bandeira de; GARCIA, Fernanda Torgal; GOUVEIA, Rosa. *As Comorbilidades nas PEA*. In: Lima, Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de investigação. Ed. Lidel. Lisboa – Portugal, 2012.
- LIMA, Cláudia Bandeira de; LEVY, Pilar de Quinhones. *A causa do autismo: Investigação etiopatogénica*. In: Lima, Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de investigação. Ed. Lidel. Lisboa – Portugal, 2012. LOPES, Maria Corsini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e educação*. Coleção Temas de Educação. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2013.
- LIMA, Cláudia Bandeira de. *As Perturbações do Espectro do Autismo: Diagnostico*. In: LIMA, Cláudia Bandeira de. *As Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Porto, 2012.
- MACEDO, Elizeu Coutinho; ORSATI, Fernanda. *Comunicação Alternativa*. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtorno do Espectro do Autismo – TEA*. Memnon. São Paulo, 2011.
- MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. *Rupturas necessárias para uma prática Inclusiva*. In Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia (pp. 21-36). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.
- MACHADO, Maria Luiza Gomes; CHIARI, Brasília Maria. *Estudo das Habilidades Adaptativas Desenvolvidas por Jovens com Síndrome de Down Incluídos e não Incluídos no Mercado de Trabalho*. Trabalho baseado na Dissertação de Mestrado intitulada “Inclusão Profissional da Pessoa com Síndrome de Down: Relevância das Habilidades Adaptativas”, apresentada à Universidade Federal de São Paulo [Departamento de Fonoaudiologia] para obtenção do título de Mestre em Ciências. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.652-661, 2009
- MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. *Autismo: uma abordagem tamanho família*. In: DÍAZ, Feliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MARTINS, Cláudia Paiva. *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* Dissertação (Mestrado) - Escola Superior De Educação João De Deus. Lisboa, 2012.

- MARTINS, Mara Rúbia Rodrigues. *Inclusão de Alunos Autistas no Ensino Regular: Concepção e praticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2007.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares*. Educ. rev., Curitiba, n. 44, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. *A inclusão de alunos com autismo em escolas publicas de Angra dos Reis*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2013.
- MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. *Princípios Básicos da Analise do Comportamento*. Artmed. Brasília, 2007.
- MOTA, Alice de Araújo Silva; SENA, Clério Cezar Batista. *Transtorno Global Do Desenvolvimento Do Espectro Autista: A Inclusão De Crianças Autistas Na Rede Regular De Ensino E A Atuação Do Professor De Apoio*. ABPp. São Paulo, 2014.
- MOUSINHO, Renata et al. *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.
- NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. *Preparando Professores para Promover a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Universidade Estadual de Londrina-UEL. Londrina, 2009.
- NENO, Simone. *Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental*. Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, v. 5, n. 2, p. 151-165, dez. 2003.
- OLIVEIRA, Cristiane Camargo de. *Perda Ambígua em Cuidadoras de Crianças com Autismo: ela existe?* Dissertação Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. *Adaptações Curriculares: Caminho para uma educação inclusiva*. In: Glat, Rosana. Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro. 7letras, 2007.
- OLIVEIRA, Isabel Moreira. *Contributos de um programa baseado na Dançoterapia/Movimento Expressivo no desenvolvimento da Comunicação Não – Verbal em crianças e jovens com PEA*. FMH, 2009. Disponível em <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/752/2/Tese%20-%20Contributos%20de%20um%20prgrama%20baseado%20na%20dan%C3%A7oterapia%20-%20movimento%20expressivo%20no%20desenvolvimento%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20verbal%20em%20alunos%20com%20pea.pdf>> Acesso em 14 de Julho de 2015.

- PENA, Ana Isabel Ferreira Guedes. *Crianças Autistas Envolvimento Parental numa Escola Inclusiva*. UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA. Braga, 2011.
- PEREIRA, Celly Anne Vasconcelos; PEREIRA, Ceylla Fernanda Vasconcelos; PEREIRA, Cyelle Carmem Vasconcelos. *Autismo Infantil: Aplicações do Ensino Estruturado na Inclusão Escolar*. Rev. Ciênc. Saúde Nova Esperança, 2013.
- PEREIRA, Debora Mara. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo*. Dissertação apresentada ao programa de pos-graduação em Educação da Universidade Federal do rio Grande do Norte. Natal, 2014.
- PIVETA, Mara Kirinus; RODRIGUES, Marisa Medianeira Franchi; NOGUEIRA, Salustiana Regina Brutti. *Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória*. In: Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, Gilianderson Freitas; LIMA, Tânia de Souza; SANTOS, Marilda Carneiro. *Inclusão Escolar em Feira de Santana: Caracterização da Prática Pedagógica*. In: DÍAZ, Feliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.
- RODRIGUES, Josele Abreu; RIBEIRO, Michela Rodrigues. *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre : Artmed, 2007.
- ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. *Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas*. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 3, set. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.
- SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *Convivendo com a Diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual*. In: DÍAZ, Feliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SANCHES, I. ; TEODORO, A. *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006.
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. *Autismo: Desafio na Alfabetização e no Convívio Escolar*. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem – CRDA. SÃO PAULO, 2008.

- SANTOS, Carina Rodrigues dos; FUSARI, Débora Bringel Pretti; THOMES, Ingrid Brumatti; RIOS, Mirivan Carneiro. *As Consequências do Reconhecimento Tardio para o Portador da Síndrome do Autismo*. Revista Saberes da Faculdade de Pimenta Bueno – FAP, 2014.
- SANTOS, Sofia (2007) - *Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (ECAP)*. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- SANTOS, Susana Batista. *Perturbações do Espectro do Autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB*. Dissertação Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012.
- SAULNIER, Celine; QUIRMBACH, Linda; KLIN, Ami. *Avaliação Clínica de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo*. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtorno do Espectro do Autismo – TEA*. Memnon. São Paulo, 2011.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. *Transtorno do Espectro do Autismo: Conceito e generalidades*. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtorno do Espectro do Autismo – TEA*. Memnon. São Paulo, 2011.
- SILVA, Alessandra Turini Bolsoni; DEL PRETTE, Almir. *Problemas de comportamento: um panorama da área*. Rev. Brasileira de Ter. Comp. Cogn. 2003. Vol. V, nº 02. 91-103.
- SILVA, Cleyse de Almeida; OLIVEIRA, Erleane Ferreira de; SOUZA, Valter Calheiros de. *Educação Inclusiva: uma experiência desenvolvida nas obras sociais do Aleixo “Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra e Anexos” – Manaus/AM*. In: *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da . *Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, 2009. 13.135-153. Disponível em: <http://www.scielo.org/ces/mctes/pdf/rle/n13/13a09.pdf>. Acesso em: 12 de Janeiro de 2015.
- SILVA, Micheline; MULICK, James A.. *Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas*. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 29, n. 1, mar. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 nov. 2015.
- SILVA, N. S; OLIVEIRA, T. C. B. *Concepções e Paradigmas: Da Exclusão À Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Anais Fiped V. - Volume 1 , Número 2 , ISSN 2316-1086, 2013.
- SILVA, Rubem Abrão da; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida and DE VITTO, Luciana Paula Maximino. *Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico*. Rev. soc.

bras. fonoaudiol. [online]. 2007, vol.12, n.4, pp. 322-328. ISSN 1982-0232. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342007000400012>.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Tradução: Trodorov, Carlos; Azzi, Rodolfo. 11ª Ed. São Paulo: Martins Fortes, 2003.

_____. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, (1974), 1995a.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A Atuação do Professor Diante do Processo de Inclusão e as Contribuições de Vygotsky. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

UNESCO, Declaração de Salamanca (Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, Salamanca, 1996), disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

UTA, A. C. N. S. ; ANDRADE, P ; SILVA, R. A. ; SAMESHIMA, F. S. . *Recurso pedagógico adaptado: parceria entre professor, tutor, coordenador e estagiários de Pedagogia*. In: V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2013, Gramado. Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2013. v. 1.

VIEIRA, Camila Souza. *Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais (Pnee): construindo a autonomia na escola* Autora. III ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC - PE, 2009.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera L. M. Fialho. *Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva*. In: Zaniolo, Leandro Osni; Dall' Acqua, Maria Júlia C. *Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Paco editorial, 2012.

WILLIAMS, Lúcia C. de Albuquerque; PADOVANI, Ricardo da Costa. *Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e possíveis soluções*. In *Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia* (pp. 21-36). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

ANEXOS

Anexo A

ESCALA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO DE VINELAND

PROJECTO DE INTERVENÇÃO E APOIO A CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO E SUAS FAMÍLIAS



ESCALA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

Sara S. Sparrow, David A. Balla e Domenic V. Cicchetti

ENTREVISTA

FORMA SINTÉTICA

SUJEITO		FOLHAS DE REGISTO	ENTREVISTADO
Nome _____	Sexo _____	Nome _____	Sexo _____
Morada _____		Relação com o sujeito _____	
Telefone _____	Ano Escolar _____		
Establ. Ensino _____		ENTREVISTADOR	
Diagnóstico _____		Nome _____	Sexo _____
Raça _____		Posição _____	
Nível social _____		DADOS DE OUTROS TESTES	
Outras informações _____		Inteligência _____	
		Realização _____	
IDADE:	ANO MES DIA	Comportamento adaptativo _____	
Data entrevista _____			
Data nascimento _____		Outros _____	
Idade cronológica _____			
Idade usada para iniciar itens _____			
MOTIVO DA ENTREVISTA _____			
ANTES DE COMEÇAR, LEIA CUIDADOSAMENTE O MANUAL DE INSTRUÇÕES			
<small>Orientações gerais: Em cada área do comportamento adaptativo, começar a pontuar com o item designado para a idade do sujeito. Pontuar cada item com 2, 1, 0, N ou D, de acordo com os critérios do manual (Anexo C). Registrar a pontuação de cada item na caixa própria da folha de registo. Estabelecer, para cada área, uma linha de base de sete itens consecutivos cotados com 2 e um fecho de sete itens consecutivos cotados com 0. (Para consulta, quando se somam os totais, o somatório mais alto possível está impresso no canto superior direito nas caixas de cotação.)</small>			

Cotação dos itens		2 – Sim, normalmente 1 – Algumas vezes, ou parcialmente 0 – Não, nunca N – Não teve oportunidade D - Desconhecido	RECEPTIVA	EXPRESSIVA	ESCRITA	OBSERVAÇÕES
1	1. Volta os olhos e a cabeça em direção ao som. 2. Ouve, pelo menos momentaneamente, quando o educador fala. 3. Sorri como resposta a presença do educador. 4. Sorri como resposta a presença de uma pessoa familiar, para além do educador. 5. Estende os braços quando o educador diz: "Vem cá." Ou "Upa." 6. Demonstra compreender a palavra "não". 7. Imita sons do adulto, imediatamente depois de os ouvir. 8. Demonstra compreender o significado de pelo menos 10 palavras. 9. Gesticula apropriadamente para indicar "Sim.", "Não.", "Eu quero." 10. Ouve atentamente as instruções. 11. Demonstra compreender o significado de "Sim." e "Esta bem." 12. Segue instruções que requerem uma ação e um objecto. 13. Aponta correctamente para, pelo menos, uma parte principal do corpo. 14. Utiliza o 1.º nome, ou diminutivo dos irmãos, amigos ou colegas, ou diz os seus nomes quando se lhes perguntam. 15. Utiliza frases com verbo e nome, ou com dois nomes 16. Nomeia, pelo menos, 20 objectos, sem se lhe perguntar. (NÃO COTAR 1) 17. Ouve uma história, pelo menos durante 5 minutos. 18. Indica preferência, quando se lhe proporciona escolha. 19. Diz, pelo menos, 50 palavras reconhecíveis. (NÃO COTAR 1) 20. Relata experiências espontaneamente e em termos simples. 21. Transmite um recado simples. 22. Utiliza frases com 4, ou mais, palavras. 23. Aponta, a pedido, com precisão para todas as partes do corpo. (NÃO COTAR 1) 24. Diz, pelo menos, 100 palavras reconhecíveis. (NÃO COTAR 1) 25. Fala com frases completas. 26. Utiliza "um(a)" e "o/a" nas frases. 27. Segue instruções na forma "Se ... então". 28. Diz o 1.º e o último nome, quando se lhe pergunta. 29. Faz perguntas com: "O que é, Onde, Quem, Porque, Quando". (NÃO COTAR 1) 30. Diz qual o maior de dois objectos não presentes. 31. Relata experiências com detalhe, quando se lhe pergunta. 32. Utiliza frases com "atrás" ou "entre", como preposição. 33. Utiliza frases com "a volta", como preposição, numa frase.					
Cotar com 2 os itens antes da base e com 0 os itens depois do máximo			24	42	0	Soma de 2, 1, 0 da pág. 2
OBSERVAÇÕES						

Cotação dos itens	2 – Sim, normalmente 1 – Algumas vezes, ou parcialmente 0 – Não, nunca N – Não teve oportunidade D – Desconhecido			OBSERVAÇÕES
34. Cuida de toda a sua higiene sem ajuda e sem ser preciso lembrá-la.	(NÃO COTAR 1)			
35. Olha para os dois lados antes de atravessar a rua.				
36. Arruma as roupas limpas, sem ajuda, quando se lhe pede.				
37. Assoa o nariz sem ajuda. .	(NÃO COTAR 1)			
38. Levanta da mesa peças quebráveis.				
39. Seca-se sozinha com uma toalha.				
40. Aperta todos os fechos. .	(NÃO COTAR 1)			
41. Ajuda na preparação de comida (mexer e cozinhar).				
42. Demonstra compreender que não é seguro apanhar boleias, aceitar comida ou dinheiro de estranhos.				
43. Dá laços, sem ajuda.				
44. Toma banho, ou duche, sem ajuda. .	(NÃO COTAR 1)			
45. Olha para os dois lados e atravessa a rua sozinha.				
46. Põe a mão à frente da boca e do nariz quando tosses ou espirra.				
47. Utiliza adequadamente a colher, a faca e o garfo. .	(NÃO COTAR 1)			
48. Toma a iniciativa de telefonar para outros.	(PODE-SE COTAR N)			
49. Obedece aos semáforos para peões e outros.	(PODE-SE COTAR N)			
50. Veste-se completamente sozinha, incluindo laços e fechos	(NÃO COTAR 1)			
51. Faz a sua cama quando se lhe pede.				
52. Diz o dia da semana quando se lhe pergunta.				
53. Aperta o cinto do carro sem ajuda. .	(PODE-SE COTAR N)			
54. Conhece o valor do dinheiro.				
55. Utiliza funcionalmente instrumentos domésticos.				
56. Identifica a esquerda e a direita nos outros.				
57. Levanta a mesa sem ajuda quando se lhe pede.				
58. Varre, lava ou aspira o chão cuidadosamente sem ajuda quando se lhe pede.				
59. Utiliza adequadamente o telefone de emergência. .	(PODE-SE COTAR N)			
60. Pede a sua refeição no restaurante	(PODE-SE COTAR N)			
61. Diz a data completa quando se lhe pergunta.				
62. Troca de roupa em antecipação às mudanças do tempo sem ser necessário lembrá-la.				
63. Evita pessoas com doenças contagiosas, sem ser necessário lembrá-la.				
		22	14	24 Soma de 2, 1, 0 da pág. 5
Cotar com 2 os itens antes da base e com 0 os itens depois do máximo				
OBSERVAÇÕES				
PESSOAL				
DOMESTICA				
COMUNIDADE				

[illegible]

Cotação dos itens		REGRAS SOCIAIS			OBSERVAÇÕES
2 – Sim, normalmente 1 – Algumas vezes, ou parcialmente 0 – Não, nunca N – Não teve oportunidade D – Desconhecido		LABIL DE	ADRETA DE		
1	Olha para a cara do educador.				
	2. Responde à voz do educador ou de outra pessoa.				
	3. Distingue o educador dos outros.				
	4. Mostra interesse por pessoas ou objectos novos.				
	5. Expressa 2 ou mais emoções reconhecíveis (prazer, tristeza, medo, aflição, etc.)				
	6. Mostra antecipação de ser levantada pelo educador.				
	7. Mostra afeição às pessoas familiares.				
	8. Mostra interesse por crianças ou colegas, sem ser os irmãos.				
	9. Chama a atenção de uma pessoa familiar.				
	10. Brinca sozinha ou acompanhada com um brinquedo ou um objecto.				
	11. Brinca com os outros em jogos de interacção simples.				
	12. Usa objectos comuns da casa para brincar.				
	13. Mostra interesse pelas actividades dos outros.				
	14. Imita movimentos simples dos adultos (bater palmas, dizer adeus c/ a mão)				
1,2	15. Sorri ou ri apropriadamente, em resposta a interacções positivas.				
	16. Distingue-se pelo nome a pelo menos duas pessoas familiares.				
	17. Mostra desejo de agradar ao educador.				
	18. Participa em pelo menos um jogo ou actividade com os outros.				
	19. Imita uma tarefa relativamente complexa, horas depois de a ter visto.				
	20. Imita frases do adulto, ouvidas anteriormente.				
	21. Ocupa-se em actividades de faz de conta, sozinha ou com os outros.				
3,22	22. Mostra preferência por alguns amigos de entre outros				
	23. Diz "Por favor." Quando pede alguma coisa.				
	24. Verbaliza o seu estado de alegria, tristeza, medo e zanga.				
	25. Identifica pessoas por outras características, que não o nome.				
4	26. Partilha brinquedos ou objectos sem ser preciso dizê-lo.				
	27. Diz os programas de TV favoritos e em que canal e dia passam.				
	28. Segue regras em jogos simples, sem ser preciso lembrá-la. (PODE-SE COTAR N)				
	29. Tem um amigo preferido de cada sexo.				
	30. Segue regras da escola.				
5	31. Responde verbal e positivamente aos sucessos dos outros.				
	32. Pede desculpa por erros não intencionais.				
	33. Tem um grupo de amigos.				
	34. Segue regras da comunidade.				
6	35. Brinca com jogos que requerem capacidades de decisão.				
	36. Não fala com a boca cheia.				
	37. Tem um melhor amigo do mesmo sexo.				
	Cotar com 2 os itens antes da base e com 0 os itens depois do máximo	40	24	10	Soma de 2, 1, 0 de pág. 7
OBSERVAÇÕES					
R. INTERPESSOAIS					
JOGOS E LAZER					
REGRAS SOCIAIS					

[illegible]

[illegible]

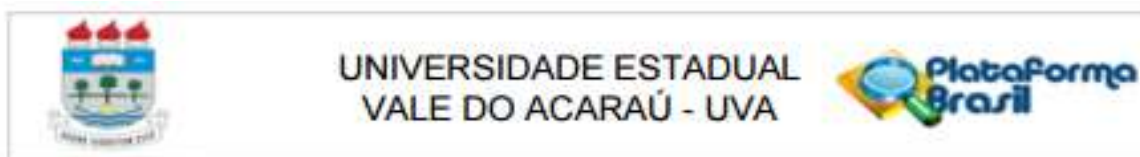
<p>Nota:</p> <p>A Área do Comportamento Desajustado é para indivíduos de idade 5-0-0 ou mais velhos. A administração é opcional.</p>		<p>Cotação dos itens</p> <p>2 – Sim, normalmente</p> <p>1 – Algumas vezes, ou parcialmente</p> <p>0 – Não, nunca</p> <p>NAO COTAR N O U D</p>		OBSERVAÇÕES	
PARTE 1					
1. Chupa no polegar ou noutro dedo.					
2. E excessivamente dependente.					
3. Isola-se.					
4. Molha a cama.					
5. Tem distúrbios alimentares.					
6. Tem distúrbios de sono.					
7. Rói as unhas.					
8. Recusa a escola ou o trabalho.					
9. Exibe ansiedade extrema.					
10. Exibe tiques.					
11. Chora ou ri facilmente.					
12. Tem contacto visual pobre.					
13. Exibe tristeza excessiva.					
14. Range os dentes de dia ou de noite.					
15. É muito impulsivo.					
16. Tem atenção e concentração pobre.					
17. É hiperactivo.					
18. Tem birras.					
19. É negativista ou desafiante.					
20. Aborrece os outros ou é insolente.					
21. Mostra falta de consideração.					
22. Mentira, engana ou rouba.					
23. É muito agressivo fisicamente.					
24. Blasfema em situações inapropriadas.					
25. Foge.					
26. É teimoso e rabugento.					
27. Falta à escola ou ao trabalho.					
A. PARTE 1 Cotação Total (Soma de 2, 1, 0 da Parte 1)					Por um círculo a volta de uma das opções S - Severo M - Moderado
PARTE 2					
Nota: A Parte 2 é só para os indivíduos que serão comparados com grupos padrões normativos.					
28. Envolva-se em comportamentos sexuais inapropriados.				S	M
29. Tem preocupações excessivas ou peculiares com objectos ou actividades.				S	M
30. Expressa pensamentos que revelam pouca sensibilidade.				S	M
31. Exibe maneirismos ou hábitos extremamente peculiares.				S	M
32. Exibe comportamentos auto-agressivos.				S	M
33. Destroi intencionalmente os seus bens ou os dos outros.				S	M
34. Utiliza linguagem bizarra.				S	M
35. Não tem consciência do que acontece ao seu redor.				S	M
36. Balanceia-se quando sentado ou em pé.				S	M
B. Soma de 2, 1, 0 da Parte 2					
PARTES 1 e 2 Cotação Total (Somar A e B)					
OBSERVAÇÕES					

Anexo B

Análise Funcional

ANTECEDENTE	RESPOSTA INADEQUADA	CONSEQUÊNCIA

ANEXO C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MEU MUNDO É O TEU MUNDO: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM ESCOLAS.

Pesquisador: Liana Vale dos Santos Marques

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45855815.1.0000.5053

Instituição Proponente: INSTITUTO SUPERIOR DE TEOLOGIA APLICADA - INTA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.184.857

Data da Relatoria: 17/06/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado para Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias como requisito de qualificação do Programa de especialização com acesso ao mestrado em ciências da educação sob a orientação da Profa. Dra. Filadélfia Carvalho de Sena - programa vinculado às Faculdades Inta.

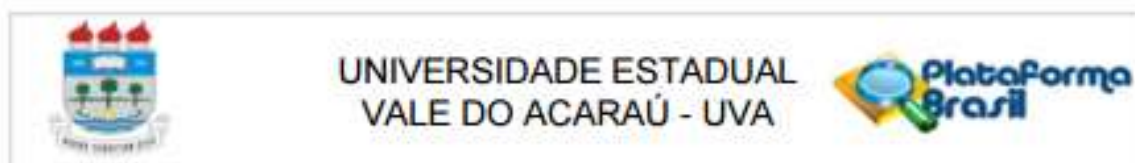
Objetivo da Pesquisa:

Avaliar os efeitos da aplicação do conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada à escola, na perspectiva de inclusão de alunos com autismo após capacitação de pais e comunidade escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa relevante que se propõem a investigar as dificuldades no processo de inclusão e acompanhamento de crianças com autismo, além de intervir junto aos pesquisados para a melhoria do conhecimento sobre o assunto. No entanto apresenta riscos a comunidade pesquisada, tanto pelo constrangimento dos pais em ser evidenciado o diagnóstico de seus filhos, como para os profissionais (professores e diretores) da escola, que serão investigados quanto aos seus conhecimentos e condutas sobre o assunto. Do mesmo modo, as crianças que serão observadas em seus comportamentos em sala de aula. Desta forma, todos os participantes deverão estar

Endereço: Av Comandante Maurocêlio Rocha Ponte, 150
Bairro: Derby CEP: 62.041-040
UF: CE Município: SOBRAL
Telefone: (88)3677-4255 Fax: (88)3677-4242 E-mail: uva_comitedeetica@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.184.857

devidamente esclarecidos quanto a possibilidade de participar ou não do estudo, bem como de se retirar em qualquer momento da pesquisa, se por ventura não se sentirem à vontade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, mas que também se propõe a realizar uma intervenção junto aos participantes. Na primeira etapa serão levantadas as escolas particulares da Ibiapaba que tenham matriculadas regularmente crianças com diagnóstico de autismo. Posteriormente serão aplicados questionários aos pais das crianças, diretores e professores das escolas selecionadas. Na segunda etapa será realizada a intervenção (capacitação) com bases nos achados e por fim, serão realizadas visitas às escolas para observação de possíveis mudanças/resultados obtidos com a intervenção. Não fica explicitado no estudo quantas e quais escolas farão parte do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os 3 Termos de consentimento Livre e Esclarecidos contém o mesmo conteúdo de informações, devendo o documento destinado aos pais conter uma linguagem mais acessível a esse público. Identificar os documentos, diferenciando qual será destinado aos profissionais e qual será aos pais das crianças participantes do estudo. Os TCLE devem conter o nome e endereço do CEP. Ressalta-se que o termo de assentimento será destinado àquelas crianças que puderem compreender a leitura e assinar o documento. Considerando que foram apresentadas nesta Plataforma a carta de anuência de duas escolas, infere-se que serão estas as incluídas no estudo.

Recomendações:

Explicitar no local de estudo quantas escolas particulares existem na serra da Ibiapaba, se estas são de ensino infantil, fundamental ou médio. Adequar os termos obrigatórios de acordo com as considerações anteriores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Acatar as recomendações listadas

Situação do Parecer:

Aprovado

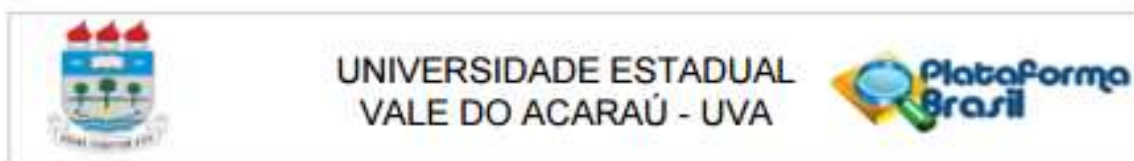
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP/UVA, após apresentação e discussão do parecer pelo relator, acatou a

Endereço: Av Comandante Maurocílio Rocha Ponte, 150
Bairro: Derby CEP: 62.041-040
UF: CE Município: SOBRAL
Telefone: (88)3677-4255 Fax: (88)3677-4242 E-mail: uva_comitedeetica@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.184.857

relatoria que classifica como aprovado o protocolo de pesquisa. O(a) pesquisador(a) deverá atentar para as recomendações listadas neste parecer.

SOBRAL, 13 de Agosto de 2015

Assinado por:
Maristela Ines Osawa Chagas
(Coordenador)

Endereço: Av Comandante Maurocílio Rocha Ponte, 150
Bairro: Derby CEP: 62.041-040
UF: CE Município: SOBRAL
Telefone: (88)3677-4255 Fax: (88)3677-4242 E-mail: uva_comitedeetica@hotmail.com

Página 02 de 03

APÊNCICES

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - Professores

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo O MEU MUNDO É O TEU MUNDO: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM ESCOLAS REGULARES. recebi da Sr(a). Psicóloga Liana Vale dos Santos Marques, da UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Avaliar os efeitos da aplicação do conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada a escola, na perspectiva de inclusão de alunos com autismo após capacitação de pais e comunidade escolar, incluindo os professores.
- O estudo somente terá início com a apresentação da Carta de Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (CEP), que será enviado a Plataforma Brasil, de acordo com a resolução nº 466 de 2012.
- Que irei responder um questionário aplicado aos professores e a pesquisa irá realizar observações na sala de aula. Participarei de uma capacitação de 40 horas com o tema inclusão escolar e os princípios ABA. Após a capacitação será aplicado um questionário sobre o conteúdo do curso, com o objetivo de avaliar a aprendizagem. Os participantes obtiverem resultado inferior a 50% de acertos, será proposta uma nova capacitação com os conteúdos deficitários. Ao terminar o período de capacitação, a pesquisadora fará visitas uma vez por semana a escola para esclarecer possíveis dúvidas que poderão surgir na aplicabilidade das estratégias inclusivas. Posteriormente será reaplicado um questionário aos professores, e observações em sala de aula, após a intervenção.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: Observação em sala de aula. Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são de me frustrar por não conseguir realizar as atividades propostas em capacitação. Que deverei contar com a seguinte assistência: Psicológica, sendo responsável por ela : a Psicóloga Liana Vale dos Santos Marques.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são o aumento de estudos na área da inclusão de pessoas com autismo.

- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do (a) participante-voluntário (a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Liana Vale dos Santos Marques

Endereço: Rua Mariano Rodrigues Lopes

Bloco: /Nº: /Complemento: 87

Bairro: /CEP/Cidade: Centro- Cep: 62115-000 – Forquilha-CE

Telefones p/contato: (88) 9941-8414

Tianguá, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) voluntário (a)

Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo.

Apêndice 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - Pais

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário,(a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo O MEU MUNDO É O TEU MUNDO: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM ESCOLAS REGULARES. recebi da Sr(a). Psicóloga Liana Vale dos Santos Marques, da UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Avaliar os efeitos da aplicação do conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada a escola, na perspectiva de inclusão de alunos com autismo após capacitação de pais e comunidade escolar, incluindo os professores.
- O estudo somente terá início com a apresentação da Carta de Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (CEP), que será enviado a Plataforma Brasil, de acordo com a resolução nº 466 de 2012.
- Que irei responder a escala de comportamento adaptativo de Vineland, aplicado aos pais e a pesquisa irá realizar observações na sala de aula. Participarei de uma capacitação de 40 horas com o tema inclusão escolar e os princípios ABA. Após a capacitação será aplicado um questionário sobre o conteúdo do curso, com o objetivo de avaliar a aprendizagem. Posteriormente será reaplicado a escala de Vineland aos pais, e observações em sala de aula, após a intervenção.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: Observação em sala de aula. Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são de me frustrar por não conseguir realizar as atividades propostas em capacitação. Que deverei contar com a seguinte assistência: Psicológica, sendo responsável por ela : a Psicóloga Liana Vale dos Santos Marques.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são o aumento de estudos na área da inclusão de pessoas com autismo.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do (a) participante-voluntário (a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Liana Vale dos Santos Marques

Endereço: Rua Mariano Rodrigues Lopes

Bloco: /Nº: /Complemento: 87

Bairro: /CEP/Cidade: Centro- Cep: 62115-000 – Forquilha-CE

Telefones p/contato: (88) 9941-8414

Tianguá, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) voluntário (a)

Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo

Apêndice 3

Entrevista Aplicada aos Professores

Escola: _____

Nome da criança: _____

Nome da educadora: _____

Data: _____

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Quantos alunos tem na sala? _____
2. Você consegue identificar as dificuldades de cada aluno com autismo? () Sim () Não

Quando? _____

3. Durante as atividades escolares, como aluno com autismo reage.

- () Sempre realiza as atividades propostas
- () Realiza as atividade a maioria das vezes
- () Raramente realiza as atividades propostas.
- () Nunca realiza as atividades propostas e se envolve em outras atividades.

4. Sobre a interação aluno-aluno.

- () O aluno com autismo interage bem com os outros.
- () O aluno com autismo as vezes interage com os outros.
- () O aluno com autismo não interage com os outros alunos.

5. Avaliação:

- () Não faz avaliações.
- () Faz avaliação com a ajuda em toda as questões.
- () As avaliações são adaptadas e recebe auxilio em todas as questões.
- () As avaliações são adaptadas e recebe auxilio em algumas questões.
- () Realiza sozinho as avaliações.

6. No Recreio, o aluno com autismo merenda.

☐ Sozinho

☐ Com o colega

☐ Com o professor

☐ outro _____

7. No Recreio, o aluno com autismo brinca:

☐ Bola

☐ Correr

☐ Conversa com os colegas

☐ Outro _____

8. No Recreio, o aluno com autismo brinca:

☐ Sozinho

☐ Com o colega

☐ Com o professor

☐ outro _____

9. Como é a comunicação do seu aluno?

☐ comunica claramente o que deseja e sente

☐ Nem sempre é claro na comunicação do que sente ou deseja.

☐ quase não comunica seus desejos e sentimentos

☐ não comunica seus desejos e sentimentos

10. Seu aluno responde às ordens dadas por você em sala de aula?

☐ sempre

☐ muitas vezes

☐ as vezes

☐ dificilmente

11. Quais comportamentos não desejados que seu aluno(a) apresenta? ()
manipula-se em público () grita e chora
() se joga no chão () estraga coisas
() pega coisas dos outros () corre pela sala
() auto agride () agride os outros () muda o ambiente () joga as coisas
() derruba coisas () empurra pessoas () leva objeto a boca () puxa cabelo

Outros:

12. Quais os comportamentos indesejados você considera relacionadas as dificuldades de aprendizagem do seu aluno(a)?
-
-

13. O que seu aluno(a) realiza de forma independente?
-
-

14. O que você acha do processo de inclusão dos alunos com autismo na escola regular?

- () Auxilia em todos os momentos () Ajuda em alguns momentos
() Não tem bons resultados.
-

15. Você acha que seu aluno é capaz de aprender? () sim () não

16. Você conhece a análise do comportamento aplicada ou ABA? () sim () não, o que?
-
-

17. Você já utilizou princípios da ABA? () sim () não Qual ?
-
-

18. Você concorda com a utilização de ABA a educação? () sim () não Por quê?
-
-

19. Você acha que a utilização dos princípios da ABA pode promover melhor aprendizagem dos alunos com autismo? () sim () não Por quê?

20. Você tem disponibilidade para ser capacitado e orientado a utilizar estratégias inclusivas na análise do comportamento aplicada (ABA) com seus alunos?

() não () sim, qual período? () manhã () tarde () noite. Quais dias da semana? () 2ª. feira () 3ª. feira () 4ª. feira () 5ª feira () 6ª feira () sábado () domingo

21. Outras observações:

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA CAPACITAÇÃO

Nome do integrante: _____

() Família () Professor () Outro? Qual? _____

1. São áreas sempre afetadas pelo autismo, exceto:
 - a. Interação social
 - b. Desenvolvimento motor
 - c. Comunicação
 - d. Comportamentos
2. O método ABA pode ser realizado:
 - a. Em consultório psicológico
 - b. Na casa da criança
 - c. Na escola da criança
 - d. Todas as opções estão corretas
3. Análise funcional é:
 - a. Identificação das variáveis que influenciam o comportamento de um indivíduo
 - b. Avaliação do desenvolvimento da criança por meio de escalas
 - c. Avaliação educacional e médica
 - d. Nenhuma das opções acima
4. Quais os sintomas do autismo infantil que você conhece?

5. Como os pais podem ajudar o filho (a) que é autista no contexto escolar?

6. Como o professor pode auxiliar o aluno com autismo?

7. Descreva três formas de realizar a inclusão do aluno com autismo na escola.
